

Intervenção Psicomotora em crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo no Colégio Pedro Arrupe

Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em
Reabilitação Psicomotora

Orientador: Professor Doutor Marco Paulo Maia Ferreira

Júri:

Presidente

Professora Doutora Maria Teresa Perlico Machado Brandão

Vogais

Professor Doutor Marco Paulo Maia Ferreira

Professora Doutora Ana Isabel Amaral Nascimento Rodrigues Melo

Ana Rita Ferreira Jesus

2020

Agradecimentos

Um agradecimento especial...

À minha família, namorado e amigos, por todo o apoio e incentivo durante este longo percurso, por estarem sempre presentes na minha vida, por fazerem de mim uma pessoa melhor e por nunca me deixarem desistir.

Ao meu orientador, Professor Doutor Marco Ferreira, à minha orientadora, Dr.^a Inês Amaral e à Dr.^a Maria Costa, por toda a disponibilidade e por todos os conselhos imprescindíveis para o meu crescimento, aprendizagem e concretização deste relatório.

Aos meninos e meninas, aos professores e às educadoras do Colégio Pedro Arrupe, por toda a simpatia e por tudo o que me ensinaram.

O meu sincero agradecimento.

Resumo

O presente documento foi desenvolvido na Unidade Curricular de Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais, do Mestrado em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana. Este relatório reflete toda a intervenção concretizada no Colégio Pedro Arrupe durante o ano letivo 2018/2019 ao longo de nove meses. A intervenção psicomotora foi realizada num contexto escolar, em sessões individuais ou de grupo, com crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo, baseada essencialmente nas problemáticas de maior incidência nestes ciclos, como os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem e as dificuldades de atenção. No sentido de complementar todo o trabalho efetuado, executou-se a caracterização institucional e a abordagem teórica aos problemas referidos anteriormente e implicados diretamente na atuação da estagiária. A realização da prática profissional inclui a intervenção psicomotora com os casos acompanhados nos vários contextos, bem como de modo mais pormenorizado, a apresentação de um estudo de caso que abrange todos os dados inerentes à implementação do plano pedagógico-terapêutico.

Palavras-chave: Colégio Pedro Arrupe; Contexto Escolar; Desenvolvimento; Problemas de Comportamento; Dificuldades de Aprendizagem; Dificuldades de Atenção; Avaliação Psicomotora; Intervenção Psicomotora; Intervenção Individual; Intervenção em Grupo.

Abstract

This paper was developed in the curricular unit of Professional Competences-Deepening, of the master in Psychomotor Rehabilitation of the Faculty of Human Kinetics. The entire intervention carried out at the Pedro Arrupe College during the 2018/2019 school year for nine months is disclosed in this report. The psychomotor intervention was carried out in a scholar context, in individual or group sessions, with children of the preschool and of the 1st grade. It was based essentially in the problems with higher incidence in these cycles, such as behaviour problems, learning difficulties and attention difficulties. In order to enhance all the work accomplished, the institutional characterization and the theoretical approach to the problems mentioned above and directly implicated in the trainee's proceeding. The accomplishment of the professional practice includes the psychomotor intervention with the cases followed in the various contexts. As well as in a more detailed, the presentation of a case study covering all the data inherent in the implementation of the pedagogicaltherapeutic plan.

Keywords: Pedro Arrupe College; Scholar Context; Development; Behaviour Problems; Learning Difficulties; Attention Difficulties; Psychomotor Evaluation; Psychomotor Intervention; Individual Intervention; Group Intervention.

Lista de Abreviaturas

APA – American Psychiatric Association

BPM – Bateria Psicomotora

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CPA – Colégio Pedro Arrupe

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DIPE – Departamento de Intervenção Pedagógica Especializada

DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

EDMG – Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths

GPP – Gabinete de Psicopedagogia

PintE – Projeto de Intervenção Especializada

PRT – Professor Responsável de Turma

RACP - Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais

SSBS-2 - School Social Behavior Rating Scale

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Lista de Abreviaturas	iv
Índice Geral	v
Índice de Tabelas	viii
Índice de Figuras	viii
Introdução	1
I. Enquadramento da Prática Profissional	3
I.1. Caracterização da Instituição	3
I.1.1. Identidade da Instituição	3
I.1.2. Missão e Visão	3
I.1.3. Fundo Padre Nuno Burguete SJ	4
I.1.4. Parceiros	4
I.1.5. Pedagogia Inaciana	5
I.1.6. Currículo do Mar	5
I.1.7. Plano Académico	6
I.1.8. Plano Curricular da Educação Pré-Escolar	7
I.1.9. Plano Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico	7
I.1.10. Plano Pastoral	8
I.1.11. Plano de Formação Humana	8
I.1.12. Plano das Atividades de Complemento Curricular	9
I.1.13. Recursos Materiais	10
I.1.14. Recursos Humanos	11
I.2. Enquadramento Teórico	12
I.2.1. Necessidades Educativas Especiais	12
I.2.2. Decreto-Lei n.º 54/2018	13
I.2.3. Contributo da Psicomotricidade para Crianças em Idade Pré-Escolar e do 1.º Ciclo	14
I.2.4. Problemas de Comportamento	16
I.2.5. Dificuldades de Aprendizagem	17
I.2.6. Dificuldades de Atenção	18
I.3. Intervenção Psicomotora no Colégio Pedro Arrupe	19
II. Realização da Prática Profissional no Colégio Pedro Arrupe	22
II.1. Calendarização das Atividades	22
II.2. Organização Semanal	22

II.3. Contextos de Intervenção	23
II.4. Materiais de Intervenção	23
II.5. Casos Acompanhados	24
II.5.1. Crianças Acompanhadas	24
II.5.1.1. Criança D.V.	24
II.5.1.2. Criança F.N.	25
II.5.2. Grupos Acompanhados	26
II.5.2.1. Grupo 1	26
II.5.2.2. Grupo 2	27
II.5.2.3. Grupo 3	29
II.6. Estudo de Caso	30
II.6.1. Caracterização do Caso	30
II.6.2. Descrição dos Instrumentos de Avaliação	31
II.6.2.1. Bateria Psicomotora	31
II.6.2.2. Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths	32
II.6.3. Avaliação Inicial	33
II.6.4. Perfil Intraindividual	36
II.6.4.1. Fatores de Risco e de Proteção	37
II.6.5. Plano de Intervenção Pedagógico-Terapêutico	37
II.6.5.1. Objetivos de Intervenção	37
II.6.5.2. Estratégias de Intervenção	39
II.6.5.3. Implementação do Programa Interventivo	39
II.6.6. Apresentação e Discussão dos Resultados da Avaliação Final	40
II.7. Outros Contextos Complementares à Intervenção	46
II.7.1. Acompanhamento em sala de aula	46
II.7.2. Extensão à equipa multidisciplinar	46
II.7.3. Extensão à comunidade	47
II.8. Proposta de Aplicação	48
Conclusão	49
Referências Bibliográficas	51
Anexos	56
Anexo A – Instalações do Colégio Pedro Arrupe	56
Anexo A – Instalações do Colégio Pedro Arrupe (continuação)	57
Anexo A – Instalações do Colégio Pedro Arrupe (continuação)	58
Anexo A – Instalações do Colégio Pedro Arrupe (continuação)	59
Anexo A – Instalações do Colégio Pedro Arrupe (continuação)	60
Anexo A – Instalações do Colégio Pedro Arrupe (continuação)	61

Anexo B – Avaliação Inicial - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) – Caso C.....	62
Anexo B – Avaliação Inicial - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) – Caso C. (continuação)	63
Anexo B – Avaliação Inicial - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) – Caso C. (continuação)	64
Anexo B – Avaliação Inicial - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) – Caso C. (continuação)	65
Anexo C - Avaliação Final - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) – Caso C.....	66
Anexo C - Avaliação Final - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) – Caso C. (continuação)	67
Anexo C - Avaliação Final - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) – Caso C. (continuação)	68
Anexo C - Avaliação Final - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) – Caso C. (continuação)	69
Anexo D – Versão Original da School Social Behavior Rating Scale (Escala A)	70
Anexo D – Versão Original da School Social Behavior Rating Scale (Escala A) (continuação)	71
Anexo E – Versão Portuguesa da School Social Behavior Rating Scale (Escala A)	72

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Organização Semanal.....	23
Tabela 2 - Perfil Intraindividual do C.	36
Tabela 3 - Objetivos gerais e específicos do domínio cognitivo elaborados para o C.	38
Tabela 4 - Objetivos gerais e específicos do domínio psicomotor elaborados para o C.	38
Tabela 5 - Objetivos gerais e específicos do domínio social elaborados para o C.	39

Índice de Figuras

Figura 1 – Resultados brutos das subescalas na avaliação inicial	33
Figura 2 – Resultados brutos das subescalas na avaliação final.....	41
Figura 3 – Cotações dos fatores psicomotores na avaliação inicial e final	42
Figura 4 - Imagem aérea do Colégio Pedro Arrupe.....	56
Figura 5 - Campo desportivo do pré-escolar e do 1.º ciclo	56
Figura 6 - Elementos do recreio do pré-escolar e do 1.º ciclo	56
Figura 7 - Corredor do 1.º ciclo	57
Figura 8 - Ginásio do 1.º ciclo	57
Figura 9 - Biblioteca do 1.º ciclo.....	57
Figura 10 - Biblioteca do 1.º ciclo (continuação).....	58
Figura 11 - Planta da biblioteca do 1.º ciclo	58
Figura 12 - Sala dos professores do 1.º ciclo	58
Figura 13 - Sala dos professores do 1.º ciclo (continuação).....	59
Figura 14 - Planta da sala dos professores do 1.º ciclo.....	59
Figura 15 - Recursos materiais disponíveis na sala dos professores	59
Figura 16 - Recursos materiais disponíveis na sala dos professores (continuação)	60
Figura 17 - Sala de aula do 1.º ano.....	60
Figura 18 - Sala de aula do 1.º ano (continuação)	60
Figura 19 - Planta da sala de aula do 1.º ano	61
Figura 20 - Avaliação Inicial - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) - Caso C.....	62
Figura 21 - Avaliação Inicial - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) - Caso C. (continuação).....	63
Figura 22 - Avaliação Inicial - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) - Caso C. (continuação).....	64

Figura 23 - Avaliação Inicial - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) - Caso C. (continuação).....	65
Figura 24 - Avaliação Final - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) - Caso C.	66
Figura 25 - Avaliação Final - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) - Caso C. (continuação).....	67
Figura 26 - Avaliação Final - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) - Caso C. (continuação).....	68
Figura 27 - Avaliação Final – Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) - Caso C. (continuação).....	69

Introdução

O presente relatório descreve o estágio realizado no Colégio Pedro Arrupe (CPA) ao longo do ano letivo 2018/2019, no âmbito da Unidade Curricular de Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais (RACP), incluída no 2.º ano de Mestrado em Reabilitação Psicomotora, na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

O objetivo do RACP é dar ao estudante a oportunidade de fazer parte de uma equipa de trabalho que tenha ou possa vir a ter profissionais de Reabilitação Psicomotora, de forma a adquirir conhecimentos específicos inerentes a essa área e desenvolver a capacidade de trabalho, de planeamento, de organização e de reflexão, ao nível da intervenção psicomotora, da relação com os colegas e da extensão à comunidade, permitindo a habilitação do próprio estudante para o mercado de trabalho.

No entanto, em contexto educativo, a presença de técnicos da área de Psicomotricidade ainda é diminuta, tornando este estágio gratificante na medida em que a intervenção realizada pela psicomotricista possibilitou a promoção de algumas competências cognitivas, socioemocionais e psicomotoras que não se encontram tão desenvolvidas em certos alunos do colégio, contribuindo positivamente para a aprendizagem dos mesmos.

No que diz respeito à estrutura do relatório, existem dois capítulos principais, o Enquadramento da Prática Profissional e a Realização da Prática Profissional no CPA.

No primeiro capítulo, começa por ser caracterizada a instituição onde a estagiária concretizou o aprofundamento das suas competências profissionais, o Colégio Pedro Arrupe. Seguidamente, encontra-se o enquadramento teórico, onde são abordadas diversas temáticas inerentes à realização do estágio, de acordo com a literatura, como as necessidades educativas especiais, o decreto-lei n.º 54/2018 em vigor nas escolas em Portugal, o contributo da psicomotricidade para crianças em idade pré-escolar e do 1.º ciclo e a caracterização das problemáticas com maior incidência nas crianças acompanhadas pela estagiária. Por fim, neste capítulo, é descrita a intervenção psicomotora efetuada no CPA, tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo.

No segundo capítulo, a Realização da Prática Profissional no CPA, é apresentado todo o processo de intervenção referente à prática da estagiária com as crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo, incluindo a calendarização das atividades, a organização semanal, os contextos de intervenção e os materiais de intervenção. É

também explicado de forma detalhada todo o trabalho realizado com o estudo de caso selecionado, através da caracterização do mesmo, dos instrumentos de avaliação utilizados, da avaliação inicial, do perfil intraindividual, do plano de intervenção pedagógico-terapêutico baseado nos objetivos e nas estratégias delineadas e sua implementação, e da apresentação e discussão dos resultados obtidos na avaliação final. De seguida, é concretizada uma breve explicação da intervenção inerente a cada um dos casos acompanhados em contexto de ginásio, individual ou em grupo, assim como de outros contextos complementares.

Posto isto, na parte final do presente relatório, a conclusão apresentada demonstra uma reflexão da estagiária perante os efeitos positivos resultantes do seu percurso enquanto psicomotricista no colégio e do seu desenvolvimento profissional e pessoal ao longo dos nove meses.

I. Enquadramento da Prática Profissional

I.1. Caracterização da Instituição

I.1.1. Identidade da Instituição

O Colégio Pedro Arrupe é uma instituição educativa de carácter privado, inaugurada em 2010, no Parque das Nações, em Lisboa (CPA, n.d.a).

A origem do CPA surgiu da ideia do Padre Nuno Burguete, na altura diretor do Colégio S. João de Brito em Lisboa, que se interrogou a si mesmo como seria um colégio de carácter inaciano em pleno século XXI. Desta forma, e em conjunto com antigos alunos do colégio com a mesma ambição, ponderaram a construção de uma nova escola em Lisboa com base numa visão humanista, correspondendo às necessidades das famílias (CPA, n.d.a).

Anos mais tarde, seria a família Alves Ribeiro a entidade responsável pelo investimento e pela implementação deste projeto educativo, com a condição de que a Província Portuguesa da Companhia de Jesus colaborasse na orientação pedagógica, na formação dos profissionais e na formação espiritual (CPA, n.d.a).

Posto isto, o CPA é um colégio com uma identidade própria, assente numa pedagogia baseada no Humanismo, promoção da Justiça, Cultura e Fé, que apresenta uma elevada competitividade académica, instalações de excelência e proporciona o acolhimento e a envolvimento das famílias (CPA, n.d.a).

I.1.2. Missão e Visão

A principal missão do CPA é cooperar no processo de descoberta da personalidade de cada aluno, “segundo um ideal de formação integral e um harmonioso desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, moral e espiritual.” (CPA, n.d.b).

Pretende igualmente formar indivíduos que se distingam pelo saber e preparação intelectual, e que se destaquem ainda mais pelo seu ser, composto pelos seus conhecimentos. Isto é, que recaia numa aceitação pessoal, no reconhecimento das suas potencialidades próprias, e de as potencializar ao serviço dos outros, contribuindo assim para um bem comum. O CPA considera ainda a participação da família na educação de cada aluno e a formação religiosa, aspetos fundamentais. Desta forma, sendo um colégio cristão, as propostas pastorais permitem o crescimento espiritual e uma maior maturidade cristã dos seus alunos (CPA, n.d.b).

Na verdade, o CPA tem a pedagogia inaciana na base do seu projeto educativo, mantendo uma forte ligação com os colégios da Companhia de Jesus de forma a promover ações de voluntariado e experiências com os mais necessitados (CPA, n.d.b).

No entanto, Pedro Arrupe e o seu percurso de vida inspiraram o colégio na formação dos alunos para a universalidade e diversidade cultural, servindo o próximo através da fé e em busca da justiça, mantendo uma atitude de respeito e consciência perante o ambiente e os comportamentos económicos deliberados (CPA, n.d.b).

Por último, é importante salientar que o mar, um elemento significativo na história de Portugal, é uma referência simbólica no projeto educativo do CPA, uma vez que o currículo e as atividades extracurriculares são marcados pela cultura marítima (CPA, n.d.b).

I.1.3. Fundo Padre Nuno Burguete SJ

O nome dado a este fundo visa homenagear o trabalho e a vida do Padre Nuno Burguete, uma figura eminente no que respeita à educação em Portugal e uma inspiração para a criação de um colégio adaptado ao século XXI (CPA, n.d.c).

Este fundo apresenta como principal função o auxílio às famílias mais carenciadas, possibilitando que todas as crianças estudem no CPA, de acordo com o seu mérito e empenho. Visa também cessar as atitudes discriminatórias, tal como Pedro Arrupe incrementou em tudo, ao legar que tem de haver uma disponibilidade para servir os que mais necessitam, movida pela fé e justiça (CPA, n.d.c).

Assim sendo, o método de angariação deste fundo, é executado anualmente a partir dos lucros que se obtêm na Festa das Famílias, dado que é uma atividade tradicional que cessa o ano letivo (CPA, n.d.c).

I.1.4. Parceiros

O CPA conta com a parceria da Companhia de Jesus desde a sua génese, contudo estabelece parcerias com outras instituições, com o intuito de alcançar objetivos mais eficazes, duradouros e criativos, de acordo com o projeto de educação do colégio (CPA, n.d.d).

Atualmente, fazem parte destas parcerias as seguintes instituições:

- Cadetes do Mar de Portugal;
- Estrutura de Missão para os assuntos do Mar;
- Marina do Parque das Nações;

- Projeto “A minha escola adota um museu” – Museu de Marinha;
- Universidade Católica Portuguesa/ Porto;
- UCP- Serviço de apoio à melhoria das escolas;
- Cambridge English Language Assessment Center.

(CPA, n.d.d).

I.1.5. Pedagogia Inaciana

A Pedagogia Inaciana é vista nesta instituição, para além de um método aplicável, como uma linha de orientação educativa, constituindo a base da aprendizagem e do ensino, de uma forma consciente e comprometida de permanecer no mundo. Isto é, à luz daquilo que foi vivenciado pelo Santo Inácio de Loyola (1491-1556), assume-se através das experiências de crescimento de cariz espiritual, pessoal e de servir os outros, promovendo assim o desenvolvimento dos alunos e professores, nestas componentes, intelectual, emocional, espiritual e relacional (CPA, n.d.e).

No que diz respeito ao modelo pedagógico inaciano, dele fazem parte cinco elementos-chave, que se influenciam uns aos outros e procuram contestar as questões educacionais mais importantes atualmente (CPA, n.d.e).

Destes elementos fazem parte, o **contexto**, que pretende responder à questão “O que precisamos de saber sobre os alunos para os ensinarmos bem?”, a **experiência**, cujo objetivo é saber qual a melhor forma de implicar os alunos no processo de ensino educativo, e a **reflexão**, para tentar perceber como desenvolver esta mesma capacidade nos alunos, com o intuito de os mesmos adquirirem uma melhor forma de compreensão daquilo que lhes foi transmitido e que eventualmente estudam. Outro dos elementos, designa-se pela **ação**, que visa refletir a maneira de incentivar os alunos a irem mais além das suas capacidades e a ser agentes inovadores. E por último, para concluir este ciclo, a **avaliação**, tendo como papel compreender qual o melhor método para avaliar o desempenho e o crescimento dos alunos a nível relacional, espiritual e intelectual (CPA, n.d.e).

I.1.6. Currículo do Mar

Tomando como ponto de partida que o mar é um elemento simbólico, histórico, um lugar que permite cruzar diversas culturas, fontes de recursos e ainda se constitui como uma fonte de riqueza para a nação portuguesa, é de salientar que o CPA situa-

se em Lisboa, no Parque das Nações, mais precisamente na junção dos rios Trancão e Tejo, tendo sido construído com principal enfoque no mar, como é possível observar na sua arquitetura elaborada de tijolo de vidro e relacionada com a cortiça flutuante (CPA, n.d.f).

Por estes motivos, surgiu o interesse em conceber um currículo do mar planeado de forma a ser colateral e integrante a todos os ciclos, desde o pré-escolar ao último ano do secundário. Desta forma, o mesmo encontra-se articulado no projeto educativo, através da ênfase e da transmissão de conhecimentos e competências do mar, que se encontram presentes em todas as disciplinas e nas matérias abordadas, incluindo a formação humana e religiosa (CPA, n.d.f).

Posto isto, o CPA tem como principais objetivos, relativamente a este currículo, proporcionar o gosto pelo mar, através da descoberta da cultura do mesmo, de modo afetivo e cognitivo, e desenvolver materiais educativos, estruturas educativas e instrumentos de avaliação, de forma integrada com o mar, envolvendo-o nos programas disciplinares, criando assim um “Currículo do Mar” existente nas aprendizagens de todos os alunos (CPA, n.d.f).

Sendo assim, alguns destes pressupostos, podem ser confirmados através das atividades náuticas de iniciação, que fazem parte do currículo da disciplina de Educação Física. Na verdade, o CPA fornece formação direcionada aos professores sobre desportos náuticos e outras temáticas relacionadas com o mar. É também de salientar que os alunos mais velhos participam em passeios marítimos, tendo a oportunidade de embarcar no navio Creoula, efetuam trabalhos de campo no meio aquático e são participantes de ações de conservação de ambientes marinhos, o que lhes permite assimilar uma melhor compreensão sobre um mundo ambiental mais sustentável (CPA, n.d.f).

Em suma, podemos aferir que este currículo apresenta três fases de operacionalização, sendo a primeira fase referente à formação dos professores e educadores, a segunda relacionada com o reforço do trabalho desenvolvido em conjunto com parceiros institucionais e, por fim, a terceira etapa insere-se no intercâmbio de ideias, no processo de aprofundamento e desenvolvimento do projeto (CPA, n.d.f).

I.1.7. Plano Académico

O plano académico surge da experiência e do método atual baseado na Pedagogia Inaciana, constituindo-se assim como um plano de ensino e aprendizagem de elevado rigor académico, científico e humanista, desenvolvido com base em

princípios da descoberta e da adequação do saber, em concordância com metodologias e projetos que valorizem experiências individuais, sociais e a responsabilização dos seus atos. É de referir que o desenvolvimento da autonomia é um aspeto de extrema relevância neste plano, permitindo que os alunos consigam posteriormente transferir os conhecimentos aprendidos e retidos para a sua vida quotidiana (CPA, n.d.g).

Deste modo, a estrutura do plano académico segue os pressupostos presentes nos diferentes currículos académicos, no entanto, existe a possibilidade de personalizar algumas ações educativas, possuindo o livre arbítrio de realçar áreas curriculares de maior relevância para a formação dos alunos, e de adquirir diversas orientações alternativas, para enriquecer o processo educativo pessoal e social (CPA, n.d.g).

Uma vez que o meu estágio curricular incidiu no pré-escolar e no 1.º ciclo, irei apresentar, de seguida, o plano curricular dos mesmos.

I.1.8. Plano Curricular da Educação Pré-Escolar

O plano curricular apresenta como principal objetivo a formação dos alunos de modo a adquirirem capacidades de adaptação e resiliência para as constantes mudanças do ambiente envolvente, assim como autoconsciência, livre arbítrio e responsabilidade através de diversas experiências de aprendizagem (CPA, n.d.h).

Na educação pré-escolar, o acompanhamento é realizado pela educadora de infância responsável pela sala, uma auxiliar, professores das áreas expressivas e equipa do Gabinete de Psicopedagogia (GPP) e do Projeto de Intervenção Especializada (PintE), sendo as áreas de Expressão Plástica, Expressão Musical e Expressão Motora as mais predominantes durante o período escolar.

I.1.9. Plano Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ciclo, bem como no anterior, encontra-se presente uma pedagogia centrada no desenvolvimento absoluto do aluno, a nível pessoal, cognitivo, afetivo, social, psicomotor, artístico e religioso. O acompanhamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) é concretizado pelo Professor Responsável de Turma (PRT), professores de apoio, equipa do GPP e PintE e professores das áreas expressivas, existindo um processo de partilha de responsabilidades fazendo com que todos participem na organização e mapeamento do material e áreas de trabalho (CPA, n.d.i).

Em relação à agenda semanal dos alunos, há momentos reservados para as áreas do Português, Matemática e Estudo do Meio, para o Plano Individual de Trabalho realizado no Tempo de Estudo Autónomo e planificados durante o Conselho de Cooperação, e também para as áreas de Educação Musical, Expressão Plástica, Educação Física, Formação Cristã e Inglês (CPA, n.d.i).

I.1.10. Plano Pastoral

De acordo com o estudo da vida humana existem três fenómenos universais, a racionalidade, o amor e a religião, e do ponto de vista do CPA, ter consciência destes dois últimos fatores é crucial para permitir que o aspeto religioso faça parte de todo o processo educativo. Na verdade, o próprio colégio possibilita aos alunos terem uma noção da pessoa cristã, da sua vida e do seu futuro, com base em valores evangélicos, acreditando que a fé cristã é o elemento-chave para o desenvolvimento humano (CPA, n.d.j).

O plano pastoral assume assim três princípios básicos inspirados na Espiritualidade Inaciana, como o respeito pela liberdade pessoal, a superação da fé sociológica e o Padre Pedro Arrupe como modelo de identidade. Deste modo, a pastoral inaciana assenta numa estrutura básica que deve ser trabalhada tendo em conta as etapas evolutivas do crescimento das crianças e jovens, tais como, o amadurecimento humano, a evangelização e a vida de fé, proporcionando um caminho de descoberta e crescimento espiritual em toda a comunidade educativa (CPA, n.d.j).

De salientar que existem dois agentes principais deste plano pastoral, a família, dado que constitui o lugar privilegiado onde são transmitidos os primeiros valores, e muitas das vezes, a transmissão da fé cristã, e a equipa da pastoral, composta pelo seu coordenador, pelo corpo docente e não docente e pela equipa direta do CPA (CPA, n.d.j).

I.1.11. Plano de Formação Humana

O projeto de formação humana tem como objetivo desenvolver a autonomia, a motivação, a relação pessoal, a imaginação, a afetividade e a criatividade dos alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclo e do ensino secundário, sendo decidido no seio da turma juntamente com o professor responsável da mesma, através de propostas que surgem neste contexto coletivo. Estas propostas têm o intuito de melhorar o desenvolvimento de cada aluno em sintonia com os outros e com o seu professor (CPA, n.d.k).

Desta forma, existe uma temática para cada ciclo, especificamente “As Aventuras do Xavier” para o 1.º e 2.º ano, que promovem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais através de atividades lúdicas baseadas numa caderneta de cromos, a “Aventura na Cidade” para o 3.º e 4.º ano, onde diversos locais de referência numa cidade imaginária apresentam situações-problema que precisam da união do grupo e do seu poder reflexivo para tomar decisões e resolver os dilemas propostos, e a “Formação Humana” para o 2.º e 3.º ciclo e secundário, em que a temática é deixada ao critério dos mesmos, uma vez que o percurso educativo investe na autonomia do aluno como um dos objetivos a ser alcançado (CPA, n.d.k).

Este projeto tem na sua base a relação família-escola e a identidade “ser a servir”, não se cingindo apenas à comunidade escolar, mas também à comunidade circundante ao núcleo educativo (CPA, n.d.k.).

Posto isto, o plano de formação humana define múltiplos objetivos, nomeadamente a concretização de oportunidades de formação humana no currículo dos alunos, a criação de um ambiente que proporcione experiências “humanas” positivas, a dinamização de espaços que valorizem atitudes e comportamentos de “ser a servir”, o desenvolvimento de métodos formativos no domínio da educação não formal, a promoção de dinâmicas de avaliação das atividades que foram desenvolvidas e ainda a promoção da envolvimento entre a comunidade educativa e os pais (CPA, n.d.k.).

I.1.12. Plano das Atividades de Complemento Curricular

O CPA apresenta um conjunto de atividades extracurriculares aquáticas, desportivas, gímnicas, artísticas, de estratégia ou lógica, de carácter facultativo e de forma a promover o desenvolvimento das competências motoras, cognitivas, emocionais, sociais e artísticas (CPA, n.d.l).

Com o objetivo de procurar a primazia académica e humana, as atividades de complemento curricular, servem no sentido de formação do “eu”, do conhecimento pessoal e de uma consciência positiva de si próprio, potenciando os seus dons, não para uso pessoal, mas com o intuito de partilhar os mesmos com os outros. E ainda, constituem o meio privilegiado para a socialização entre todos (CPA, n.d.l).

Em suma, estas atividades contribuem para que os alunos descubram as suas próprias qualidades e dificuldades, aproveitando os tempos livres da melhor forma e estimulando a criatividade nos mesmos (CPA, n.d.l).

I.1.13. Recursos Materiais

No Colégio Pedro Arrupe, a preservação da qualidade dos seus espaços, estruturas e materiais de modo a beneficiar os docentes e discentes é um ponto primordial, uma vez que existe consciência do facto de o contexto influenciar diretamente o desenvolvimento e aprendizagem de cada um (CPA, n.d.m).

Em relação aos espaços comuns de todos os ciclos, o colégio dispõe de campos desportivos, pista de atletismo, campos de ténis, um campo de relvado sintético e zonas de prado ao ar livre. Possui ainda um refeitório, duas bibliotecas, laboratórios para ciências experimentais e informática, salas de arte, ginásio, piscina, uma capela e um auditório para conferências, celebrações ou espetáculos (CPA, n.d.m).

Seguidamente irei focar-me apenas nos espaços intrínsecos ao pré-escolar e ao 1.º CEB, uma vez que a minha intervenção esteve contextualizada somente nestes ciclos.

Relativamente ao edifício destinado ao pré-escolar, é possível verificar a existência de um gabinete reservado para a diretora, uma sala das educadoras, uma sala das auxiliares, um ginásio destinado às aulas de expressão motora, uma sala destinada às aulas de música, uma sala para as crianças fazerem a sesta e nove salas para cada turma do pré-escolar, compostas por diversas áreas, como a leitura, o cantinho da brincadeira e a zona dos trabalhos de expressão plástica.

O edifício do 1.º CEB possui um ginásio ou sala polivalente, destinado às aulas de educação física e quando necessário, às sessões de psicomotricidade, uma biblioteca, onde os alunos participam em sessões de leitura, têm a oportunidade de consultar e requisitar livros de diferentes temáticas e ainda, podem passar algum do seu tempo livre, um gabinete da diretora do pré-escolar/1.º CEB e respetiva coordenadora do 1.º CEB, e uma sala dos professores, onde se realizam reuniões de equipa e algumas sessões de psicomotricidade ou apoio.

Em relação à estrutura deste edifício, apresenta-se dividido em dois pisos compostos por dezoito salas, cada uma com sessenta metros quadrados. O interior das salas é semelhante, todas elas possuem um quadro para escrita manual, um quadro interativo eletrónico que permite uma aprendizagem mais dinâmica e apelativa para os alunos, mesas e cadeiras adequadas e adaptáveis à altura dos mesmos, um armário para colocar os materiais necessários, diversas caixas destinadas aos objetos escolares partilhados entre todos e ainda cabides para pendurarem o seu vestuário e a sua mochila escolar. As salas possuem ainda colunas ligadas ao computador

presente na secretária do docente, de modo a proporcionar música ambiente, beneficiando a realização de alguns trabalhos.

I.1.14. Recursos Humanos

O número de profissionais responsáveis pelos diferentes postos que constituem um colégio capaz de responder a todos os desafios a que se propõe é elevado, neste sentido, serão apresentadas detalhadamente apenas as equipas em que se inserem os psicomotricistas, que procuram responder a todas as necessidades dos diversos ciclos.

No CPA, existe um departamento de apoio especializado, cujo nome é Departamento de Intervenção Pedagógica Especializada (DIPE), sendo constituído por duas equipas, o Gabinete de Psicopedagogia e o Projeto de Intervenção Especializada. O GPP é composto por uma equipa multidisciplinar de três psicomotricistas e quatro psicólogas (uma das quais a coordenadora do gabinete), tendo como objetivo dar resposta a qualquer tipo de necessidades dos alunos, ao contrário do PintE, que visa tratar de casos mais específicos na área dos problemas de desenvolvimento. Este projeto é formado por quatro professores de educação especial, uma psicomotricista, duas terapeutas da fala, uma terapeuta ocupacional, uma psicóloga e uma auxiliar de ação educativa.

Neste sentido, a intervenção psicomotora no colégio fica a cargo de quatro psicomotricistas, a Dr.^a Inês Amaral e a Dr.^a Sofia Linha, responsáveis pela psicomotricidade no 1.º ciclo, bem como a Dr.^a Ana Codeço e a Dr.^a Maria Costa, responsáveis pela psicomotricidade no pré-escolar. No entanto, a Dr.^a Ana Codeço poderá realizar um acompanhamento a determinadas crianças que não frequentem o pré-escolar e que exijam uma supervisão mais exigente.

Ao longo do presente relatório, surgirá um capítulo onde irá ser abordado com mais detalhe o papel das psicomotricistas no colégio.

I.2. Enquadramento Teórico

Este capítulo apresenta como objetivo a descrição das temáticas intrínsecas à realização do estágio de aprofundamento das competências profissionais no Colégio Pedro Arrupe. Desta forma, e uma vez que a ação do psicomotricista, no contexto escolar, encontra-se inserida na área de educação especial, será preponderante descrever o conceito de necessidades educativas especiais e o decreto de lei em vigor, bem como o contributo da psicomotricidade para crianças em idade pré-escolar e do 1.º ciclo.

De seguida, neste enquadramento teórico serão abordadas algumas das problemáticas encontradas pela psicomotricista neste contexto, como os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem e as dificuldades de atenção.

I.2.1. Necessidades Educativas Especiais

A educação especial apresenta como finalidade a facilitação da aprendizagem dos alunos que, por limitações nas capacidades comportamentais, físicas, intelectuais, emocionais e sociais, requerem apoio especializado e modelos pedagógicos adequados, de modo a alcançar os objetivos educativos. Na verdade, o currículo escolar destes alunos poderá ser semelhante ao do ensino regular, porém, consoante as necessidades específicas deverão usufruir do acompanhamento de técnicos especializados, dos equipamentos ou espaços adaptados e se necessário, da modificação dos objetivos da aprendizagem (International Standard Classification of Education, 2011).

A identificação das dificuldades das crianças no contexto escolar deverá partir, em primeiro lugar, dos professores, e de seguida, dos técnicos especializados da escola, uma vez que a equipa multidisciplinar que formam, ao realizar a observação e a aplicação de instrumentos específicos, consegue compreender os pontos fortes e os pontos a desenvolver no aluno em diversos domínios (European Agency for Development in Special Needs Education, 2007).

Segundo a fonte citada anteriormente, uma legislação que regularize a educação inclusiva é imprescindível em vários países, devendo apresentar premissas como a promoção da evolução da política de inclusão nas estratégias educativas, a implementação de abordagens multidisciplinares transversais a todas as etapas escolares e a certificação do acesso dos alunos com necessidades educativas especiais a todos os programas da comunidade europeia.

Assim, será apresentado, de seguida, o decreto-lei que regulamenta a educação especial em todas as escolas de Portugal.

1.2.2. Decreto-Lei n.º 54/2018

A igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade de ensino são aspetos fundamentais que o governo tem vindo a promover na educação em Portugal dando primazia à inclusão de todas as crianças com necessidades especiais.

Neste sentido, o principal objetivo deste decreto é estabelecer princípios e normas que garantam a inclusão, de forma a responder às mais diversas necessidades e potencialidades de todos os alunos, aumentando a sua participação no processo de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (Decreto-Lei n.º 54/2018, Artigo 1.º).

O Decreto-Lei n.º 54/2018 promove a supressão do sistema de categorização dos alunos, a eliminação do modelo de legislação especial para alunos especiais e a autonomia das escolas, focando-se nas respostas educativas, deixando de lado as categorias de alunos. De forma complementar, quando necessário, perspetiva também a mobilização dos recursos de saúde, da formação profissional, do emprego e da segurança, além de reforçar o estatuto dos pais, definindo os direitos e os deveres inerentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Na verdade, este decreto permite a realização de diferentes medidas educativas, como as acomodações curriculares, as adaptações curriculares não significativas, as adaptações curriculares significativas, as áreas curriculares específicas, a equipa de saúde escolar, a intervenção precoce na infância, as necessidades de saúde especiais, o plano individual de transição, o plano de saúde individual e o programa educativo individual, de modo a apoiar o processo de aprendizagem de qualquer aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018, Artigo 2.º).

Assim sendo, de acordo com o artigo 8.º, 9.º e 10.º deste decreto, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dividem-se em medidas universais, respostas educativas disponíveis para todos os alunos, com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens; medidas seletivas, que pretendem apoiar as necessidades de suporte à aprendizagem que não se encontram abrangidas pela aplicação de medidas universais; e medidas adicionais, que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, descritas no relatório técnico-pedagógico, através de recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Os recursos humanos específicos são os docentes de educação especial, os técnicos especializados e os assistentes operacionais, com formação específica. No que concerne aos recursos organizacionais específicos, fazem parte deles a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, o centro de apoio à aprendizagem, as escolas de referência no domínio da visão e as escolas de referência para a educação bilingue (Decreto-Lei n.º 54/2018, Artigo 11.º).

I.2.3. Contributo da Psicomotricidade para Crianças em Idade Pré-Escolar e do 1.º Ciclo

O desenvolvimento global da criança é influenciado, direta ou indiretamente, pelos diversos contextos que a envolvem (Bronfenbrenner, 2005). Neste sentido, o contexto de pré-escolar e de 1.º ciclo assumem uma enorme importância no seu desenvolvimento, uma vez que a maior parte do tempo do dia-a-dia da criança é passado nestes locais (Fonseca, 2006).

Agrelos (2013) defende mesmo que a educação pré-escolar e do 1.º ciclo deve garantir um desenvolvimento equilibrado e integrado a todas as crianças, salientando Fonseca (2006) que se deve ter em atenção a globalidade e a individualidade das mesmas, dando respostas educativas eficazes e inclusivas.

As crianças em idades precoces aprendem maioritariamente através de experiências corporais (Martins, 2001), tendo o educador do pré-escolar um papel fulcral neste âmbito de modo a permitir que a própria criança descubra as suas capacidades e as suas dificuldades a partir do movimento e da exploração do seu corpo, promovendo o seu processo de aprendizagem (Agrelos, 2013).

Posto isto, torna-se relevante perceber a importância da intervenção psicomotora na educação pré-escolar e do 1.º ciclo.

De acordo com Martins (2001), a psicomotricidade é uma terapia de mediação corporal, com base na atividade lúdica e relacional, onde a criança adquire processos simbólicos de forma a conseguir desenvolver uma maior consciência de si e uma melhor compreensão e adaptação ao meio que a rodeia. É um campo transdisciplinar que, além de estudar as relações e as influências recíprocas e sistémicas entre o psiquismo e a motricidade do ser humano (Fonseca, 2008), combina o real com o imaginário, o corpo com a mente, e o espaço com o tempo (Martins, 2001).

Fonseca e Martins (2001) referem também que a psicomotricidade aborda o ser humano de forma holística e sistémica, trabalhando o movimento e a regulação tónico-emocional tendo por base as suas capacidades motoras, mentais e emocionais, constituindo-se como uma intervenção transversal ao longo de toda a vida.

Na verdade, a intervenção psicomotora procura o crescimento e a harmonia do funcionamento psicomotor da criança, atuando nos processos mentais através das vivências afetivo-corporais, biopsicossociais e psicosóciocognitivas (Fonseca, 2012), utilizando como instrumentos de trabalho o corpo em movimento do psicomotricista e da própria criança em relação a si mesma, com o outro e com o meio envolvente a partir de gestos, posturas, atitudes e ações (Martins, 2001).

Neste sentido, segundo Adelantado (2008), a educação psicomotora ao ser articulada com as diferentes áreas da educação escolar permitirá que as experiências corporais facilitem e deem significado à aprendizagem dos conteúdos escolares.

Na realidade, a psicomotricidade é uma forma de intervenção infantil muito eficaz, uma vez que a partir de atividades lúdicas, do movimento e do corpo da própria criança é capaz de ir ao encontro da melhor forma de comunicação na infância, a linguagem não-verbal (Agrelos, 2013). A abordagem psicomotora utiliza o brincar como um instrumento imensamente benéfico para ajudar a alcançar motivação para a aprendizagem, uma maior concentração nas tarefas e uma integração adequada das aprendizagens (Donato et al., 2008).

No contexto escolar, a intervenção psicomotora fortalece o crescimento pessoal da criança e as suas relações através do desenvolvimento do pensamento, criatividade, inteligência, autonomia, organização e responsabilidade (Rivas, 2008), sendo, na maioria das vezes, de âmbito preventivo, fazendo com que a criança controle a sua impulsividade motora e ajuste os seus comportamentos e atitudes (Sassano, 2003).

Aquino et al. (2012) consideram que os técnicos de psicomotricidade, além da realização de todo o trabalho referido anteriormente, colaboram também com os educadores do pré-escolar e com os professores do 1.º ciclo relativamente à forma como estes devem lidar com as crianças que apresentem alguma problemática no desenvolvimento e, conseqüentemente, com a sua aprendizagem, ao nível das competências pessoais, sociais e motoras.

A deteção e a intervenção precoce destes problemas no desenvolvimento psicomotor poderão prevenir efeitos negativos no desenvolvimento da criança e no seu processo de aprendizagem, desempenhando a escola um papel fundamental em todo este procedimento (Milla, 2006 cit in Cueto, Prieto, Nistal, Abelairas-Gómez, Barcala-Furelos e López, 2017).

Assim, a implementação da psicomotricidade no currículo do pré-escolar e do 1.º ciclo deveria ser um ponto primordial a ser analisado pela área de educação infantil, apresentando os seguintes objetivos, de acordo com Aquino et al. (2012):

- Tornar a criança mais independente, segura e confiante através da educação;

- Fazer com que a criança descubra e conheça o seu próprio corpo e cuide do seu bem-estar;
- Desenvolver a capacidade de comunicação da criança com os seus pares e adultos;
- Permitir que a criança explore o meio que a rodeia de forma curiosa, agindo sobre ele adequadamente;
- Fazer com que a criança expresse emoções e desejos através do brincar;
- Permitir que a criança utilize diversas formas de linguagem: corporal, musical, plástica, oral e escrita para comunicar as suas ideias, contribuindo para o processo de construção de significados.

I.2.4. Problemas de Comportamento

Os problemas de comportamento e autocontrolo fazem parte da categoria das perturbações disruptivas, do controlo dos impulsos e do comportamento no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5). Na verdade, estas dificuldades de autocontrolo do comportamento e das emoções não prejudicam apenas a própria pessoa, uma vez que os comportamentos que apresentam poderão também influenciar negativamente os padrões sociais e os direitos dos outros (American Psychiatric Association - APA, 2014).

Desta forma, para uma melhor compreensão da temática referida anteriormente, serão descritos os sintomas de duas perturbações com origem em dificuldades na regulação comportamental e emocional.

Primeiramente, a perturbação explosiva intermitente é caracterizada por frequentes explosões comportamentais e advém de dificuldades de controlo de impulsos relacionados com diversas situações desencadeadas por stressores psicossociais. Estes comportamentos agressivos, além de motivarem um enorme sofrimento ao próprio indivíduo, originam problemas pessoais, sociais e profissionais, no entanto, a agressividade não resulta de nenhuma psicopatologia ou ingestão de substâncias (APA, 2014).

Por outro lado, a perturbação oposição-desafio é definida como um padrão de humor raivoso, vingativo e de comportamento desafiante, com duração de pelo menos seis meses, apresentando pelo menos quatro dos sintomas descritos de seguida. Na categoria de humor raivoso, o ser sensível ou facilmente incomodado com excessiva frequência, o ser frequentemente raivoso ou o perder a calma de forma desmedida. Em relação à categoria de comportamento desafiante, o incomodar de propósito e com frequência os outros, o culpar os outros pelos seus atos frequentemente, o questionar

figuras de autoridade constantemente e o desafiar ou recusar cumprir as regras dessas mesmas figuras (APA, 2014).

Esta perturbação, além de comprometer a vida pessoal, social, educacional ou laboral do indivíduo, originando sofrimento ao próprio, irá afetar as relações com as pessoas mais próximas, como os pais, professores e pares (APA, 2014).

I.2.5. Dificuldades de Aprendizagem

O termo dificuldade, com origem no adjetivo latino *dis+facere*, significa não conseguir alcançar o objetivo que se deseja, encontrando barreiras quando se tenta realizar algo (Rebelo, 1993).

No que concerne ao conceito de Dificuldades de Aprendizagem (DA), a investigação tem sido muito controversa, apesar das suas múltiplas definições possuírem algumas características comuns. Correia (2007) refere que a necessidade de perceber o constante insucesso escolar de um grupo de alunos na leitura, na escrita e no cálculo desencadeou o termo de DA no início dos anos 60.

Neste sentido, as DA centram-se na existência de modificações negativas no rendimento académico dos alunos, originadas por fatores intrínsecos ou extrínsecos aos mesmos, de âmbito educacional ou neurológico, cognitivo ou afetivo (Cruz, 2011).

Correia (2008) defende que as DA caracterizam-se por ser um grupo heterogéneo baseado em dificuldades na leitura, escrita e matemática, pela sua natureza intrínseca ao indivíduo, pela sua possível ligação com problemas comportamentais decorrentes de contextos familiares ou sociais disfuncionais e por não advirem de problemas motores, sensoriais, mentais ou emocionais.

No entanto, apesar destas dificuldades apresentarem uma origem neurológica que prejudica as funções concretas do cérebro imprescindíveis para a realização de determinadas tarefas, com uma intervenção apropriada será possível reduzir a discrepância académica entre o potencial de inteligência e a realização escolar (Correia, 2008).

Assim, de acordo com Cruz (2009), as DA podem resultar de três tipos de fatores: fatores fisiológicos, como disfunções neurológicas, lesões cerebrais, determinantes genéticos e hereditários; fatores socioculturais, relacionados com estratégias educativas desajustadas, códigos linguísticos limitados, má nutrição e experiências precoces inadequadas; e fatores institucionais, como problemas nas condições do processo de ensino-aprendizagem e no planeamento do sistema educativo.

Na verdade, as crianças com DA evidenciam uma inteligência normal, uma acuidade sensorial auditiva e visual adequada, uma capacidade emocional favorável, e um perfil motor adequado, apresentando dificuldades de aprendizagem nos processos simbólicos relacionados com a fala, leitura, escrita e matemática (Correia, 2004).

Porém, segundo Lerner (2006), além das características gerais referidas, algumas destas crianças demonstram outros problemas, tais como:

- dificuldades de atenção, não conseguindo focar a atenção nem selecionar estímulos pertinentes;
- problemas emocionais, revelando sinais de insegurança, de dependência, de reduzida intolerância à frustração ou sentimentos de rejeição, abandono, insucesso, exclusão e perseguição;
- problemas perceptivos auditivos e visuais, com dificuldades em reconhecer e interpretar estímulos;
- dificuldades de memória, como problemas de memorização, consolidação, retenção, rememoração, chamada visual, auditiva e quinestésica da informação recebida;
- problemas psicomotores, evidenciando um perfil psicomotor dispráxico, com movimentos rígidos e descontrolados;
- problemas cognitivos, primordiais na aprendizagem simbólica da leitura, escrita e cálculo;
- problemas psicolinguísticos receptivos (auditivos e visuais), expressivos (verbais orais e motores) e integrativos (retenção, compreensão e associação).

Posto isto, no que diz respeito ao diagnóstico, a Perturbação Específica da Aprendizagem surge no DSM-5 como o único diagnóstico possível para as DA, onde a partir do domínio acadêmico afetado, entre a leitura, a expressão escrita e a matemática, é identificado um especificador com base no desenvolvimento médico, familiar e educacional do sujeito, nos seus relatórios de avaliação e na sua resposta à intervenção (APA, 2014).

I.2.6. Dificuldades de Atenção

Atualmente, as crianças encontram-se expostas a demasiados estímulos (tablets, telemóveis, televisão, entre outros), sendo de esperar que muitas delas apresentem um elevado grau de agitação e um baixo nível de concentração. Neste sentido, Eidt e Tuleski (2010) defendem a grande dificuldade da família e dos professores em saber lidar com esta problemática, de forma a conseguirem manter a atenção do aluno, principalmente, nas tarefas escolares.

As dificuldades de atenção caracterizam-se por períodos de atenção breves e escassos e uma impulsividade exagerada para a idade, que surgem, geralmente, depois dos 4 anos e antes dos 7 anos. Estas dificuldades afetam cerca de 5% a 10% das crianças em idade escolar e é 10 vezes mais frequente em rapazes do que em raparigas (National Institute of Mental Health, 2013).

Na idade pré-escolar, poderá associar-se a problemas de ansiedade, de comunicação, de relacionamento com os outros e de comportamento, tendo como sinais mais comuns, a agitação das pernas, o esfregar as mãos, o falar impulsivamente, o esquecer facilmente das coisas e a desorganização a vários níveis. De salientar que, cerca de 20% das crianças com dificuldades de atenção apresentam dificuldades de aprendizagem e cerca de 90%, mau desempenho escolar (National Institute of Mental Health, 2013).

No entanto, nem todas as crianças com estas características têm uma perturbação de hiperatividade e défice de atenção, considerada uma das mais frequentes perturbações emocionais, cognitivas e comportamentais na infância (Shirakawa, Tejada e Marinho, 2012). Nesse caso, a própria criança terá de apresentar os sintomas de impulsividade, desatenção e hiperatividade e o insucesso no autocontrolo que constituem a perturbação (Scherer e Guazzelli, 2016), e não somente aspetos normais da vida humana, de modo isolado, como a distração, o falar bastante e a dificuldade em organizar tarefas (Carvalho e Monte-Serrat, 2015).

Na verdade, Bonadio e Mori (2013) referem que, atualmente, existe uma tentação para determinar que os comportamentos desajustados das crianças se devem unicamente a elementos neuroquímicos, descartando a possibilidade de viverem em estruturas familiares e escolares rígidas e exigentes que as afetam negativamente.

I.3. Intervenção Psicomotora no Colégio Pedro Arrupe

A psicomotricidade apresenta três âmbitos de atuação: preventivo, onde são estimuladas as competências sociais, educativo, com promoção do desenvolvimento psicomotor e potencial de aprendizagem, e terapêutico, atuando com perturbações no desenvolvimento psicológico, afetivo, motor ou cognitivo (Ferronato, 2006).

Desta forma, e uma vez que a escola representa o local onde ocorre a transmissão de conhecimentos académicos e a promoção do aprender a conhecer, do aprender a fazer, do aprender a conviver e do aprender a ser, torna-se crucial a presença da intervenção psicomotora na mesma, com o objetivo do técnico

acompanhar a criança na construção da sua personalidade e no desenvolvimento das suas variadas e distintas capacidades (Cró e Adreucci, 2014).

No CPA, apesar de ser um contexto escolar, a psicomotricidade engloba os três modelos, fazendo com que todos os alunos alcancem o seu potencial absoluto.

Posto isto, será descrito o trabalho realizado pelo psicomotricista no colégio, de modo a perceber o papel e o contributo que representa para as crianças que o frequentam.

Como já foi referido anteriormente, o PintE e o GPP, em cada ciclo, têm psicomotricistas com funções específicas nas suas equipas técnicas. No que concerne ao pré-escolar, a Dr.^a Maria Costa e a Dr.^a Ana Codeço são as responsáveis pela intervenção psicomotora, acompanhando as crianças, na maioria das vezes, em contexto de sala de aula, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, e social através de atividades psicomotoras que favoreçam a autonomia, as capacidades de adaptação ao meio envolvente e, consequentemente, a própria qualidade de vida.

Ao nível da motricidade fina, ambas as psicomotricistas realizam uma avaliação em termos de grafomotricidade a todas as crianças do pré-escolar que irão transitar para o 1.º ciclo, onde observam o tipo de pega, a força exercida no lápis, a postura e a caligrafia, no sentido de colmatar alguma necessidade que a criança apresente no processo expressivo da escrita com a utilização de auxiliares de pega específicos.

Outra vertente do trabalho das psicomotricistas neste ciclo é a intervenção individual a crianças que foram sinalizadas através da observação ou avaliação concretizada por técnicos especializados, dentro ou fora do colégio. A intervenção psicomotora neste âmbito é realizada em contexto de sala de aula, de ginásio ou meio aquático.

Em relação ao 1.º CEB, a Dr.^a Inês Amaral e a Dr.^a Sofia Linha são as psicomotricistas responsáveis, no entanto, por se encontrar de licença de maternidade, o cargo de coordenadora do 1.º ciclo pertencente à Dr.^a Sofia Linha, durante o ano letivo 2018/2019 foi ocupado pela Dr.^a Inês Amaral, assumindo algumas responsabilidades ao nível mais burocrático, além do seu papel como psicomotricista e orientadora de estágio.

Na realidade, neste ciclo, as diversas necessidades dos professores inerentes aos seus alunos são prontamente colmatadas pelo psicomotricista, através da criação de estratégias de apoio ou planos de intervenção, levando a uma relação de segurança e proximidade entre o técnico, a turma e o PRT. O psicomotricista, de acordo com as dificuldades de desenvolvimento ou de aprendizagem de cada criança,

define os objetivos que quer alcançar com a mesma, tendo liberdade para decidir o local da sessão (sala de aula ou ginásio) e se esta será individual ou em grupo.

Numa sessão individual de intervenção psicomotora, a criança testa os seus limites de forma a superar as suas dificuldades e melhorar as suas competências cognitivas, emocionais, sociais e psicomotoras, explorando o espaço e estabelecendo uma relação de confiança e empatia com o técnico.

Por outro lado, numa dinâmica de grupo, as crianças fortalecem as suas relações sociais, onde através de atividades específicas, desenvolvem as suas competências sociais e o seu respeito pelas regras, ultrapassando algumas dificuldades de comportamento.

No entanto, existe também a necessidade do psicomotricista auxiliar os professores em sala de aula, utilizando métodos próprios para os alunos focarem a atenção nas tarefas escolares, organizarem o seu tempo e adquirirem os conteúdos escolares propostos.

Ao nível da grafomotricidade, maioritariamente no 1.º ano, o técnico observa a postura, o tónus, a força efetuada no lápis no momento de escrita, a pega, a direccionalidade e a velocidade da escrita, corrigindo algumas falhas que poderão existir no uso dos auxiliares de escrita que começaram a utilizar no pré-escolar.

De salientar ainda que a aprendizagem da leitura e da escrita só é possível devido à estimulação que o psicomotricista realiza com as crianças ao nível da direccionalidade, da orientação (esquerda-direita e cima para baixo) e de fatores spatiotemporais, uma vez que é essencial que todos estes elementos psicomotores estejam desenvolvidos.

A participação do psicomotricista neste ciclo, em parceria com os professores, alonga-se ainda ao programa de formação humana, um programa de competências pessoais e sociais cujo objetivo é valorizar as relações entre os alunos de cada turma e do ciclo e regular os comportamentos e emoções dos mesmos, através da dinamização de várias atividades.

Desta forma, sendo o psicomotricista uma peça fundamental para os alunos e para os professores, torna-se importante a sua presença nas reuniões realizadas entre os docentes e as famílias, transmitindo as informações relativas à evolução do aluno desde o momento da observação e avaliação até à intervenção. Também poderá partilhar com a família, estratégias a utilizar na melhoria do desempenho escolar do aluno, na sua adaptação social e no seu controlo emocional.

II. Realização da Prática Profissional no Colégio Pedro Arrupe

Os conteúdos relacionados com toda a prática profissional realizada durante o período de estágio no Colégio Pedro Arrupe serão descritos neste capítulo, como a calendarização das atividades, a organização semanal, os contextos de intervenção, os materiais utilizados e os casos acompanhados.

II.1. Calendarização das Atividades

A prática profissional da estagiária no Colégio Pedro Arrupe iniciou-se dia 9 de outubro de 2018, uma semana depois de ter sido realizada, no local de estágio, uma reunião com o orientador académico, Professor Doutor Marco Ferreira, a orientadora local, Dr.^a Inês Amaral e a própria estagiária, de forma a decidir aspetos essenciais para o âmbito de estágio em contexto escolar.

Deste modo, durante a realização da prática profissional, estaria previsto a estagiária concretizar avaliações iniciais, planos de intervenção, dinamizações de sessões e avaliações finais das crianças que iria acompanhar.

O estágio de aprofundamento das competências profissionais terminou no dia 21 de junho de 2019.

II.2. Organização Semanal

O horário de estágio foi construído inicialmente com base no horário da orientadora Dr.^a Inês Amaral, de modo a existir um período de adaptação inicial relativamente ao funcionamento do colégio, às suas metodologias e às próprias crianças. Após este período, o horário foi ajustado consoante as necessidades de avaliação ou intervenção encontradas tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo.

Desta forma, a estagiária realizou intervenções individuais em contexto de sala de aula ou ginásio, intervenções em grupo em contexto de ginásio, avaliações pontuais, o acompanhamento de duas turmas do 1.º ano e o acompanhamento de duas salas do pré-escolar.

Tabela 1 - Organização Semanal

	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
8h30 – 9h30	3.ºB (Grupo - Biblioteca)	Pré-escolar (Sala 7)	3.ºE (Grupo - Ginásio)	Pré-escolar (Sala 5)
9h30 – 10h30	Caso D.V. (Individual - Ginásio)	Pré-escolar (Sala 7)	2.ºC/2.ºD (Grupo - Ginásio)	Pré-escolar (Sala 5)
11h – 12h	Caso F.N. (Individual - Ginásio)	Pré-escolar (Sala 7)		Pré-escolar (Sala 5)
12h – 13h15	Almoço/Reuniões			
13h15 – 14h15			1.ºC (Sala)	
14h15 – 15h30		Pré-escolar (Sala 5)	1.ºB (Sala)	

II.3. Contextos de Intervenção

As sessões de psicomotricidade foram realizadas em diferentes locais do colégio consoante o contexto de intervenção mais adequado para determinada criança ou grupo, de forma a atingirem os objetivos propostos.

A sala de aula e o ginásio foram então os locais utilizados para as sessões, no entanto, este último encontrava-se muitas vezes, no horário das mesmas, ocupado com as aulas de educação física do 1.º ciclo. Neste sentido, para colmatar essa impossibilidade, a biblioteca, a sala dos professores e por vezes, os espaços exteriores foram locais de recurso para as sessões de intervenção psicomotora.

II.4. Materiais de Intervenção

O colégio apresenta inúmeros materiais disponíveis para utilização dos seus profissionais. Desta forma, a estagiária teve ao seu dispor, no ginásio, colchões, bancos suecos, arcos, cordas, bolas, barreiras, cones, obstáculos, bastões, rádio, colunas e televisão. Por sua vez, na sala dos professores, estavam disponíveis para as sessões de psicomotricidade, diversos jogos didáticos e pedagógicos, areia cinética, quadro magnético, bolinhas de gel sensoriais, bolas sensoriais, pesos, elásticos, lápis de cor, canetas de cor, cartolinas e folhas. Na biblioteca, se a estagiária assim o entendesse, poderia também utilizar os puzzles, os jogos de tabuleiro e os livros.

II.5. Casos Acompanhados

A adaptação ao colégio durou aproximadamente duas semanas, de forma a conhecer as instalações, os profissionais, os funcionários, a equipa multidisciplinar, as turmas, os alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo e os casos que necessitariam de acompanhamento. Ao longo deste período, a estagiária observou todas as sessões realizadas pela Dr.ª Inês Amaral com o objetivo de aprender estratégias de intervenção e esclarecer todas as suas dúvidas. Seguidamente, de acordo com as necessidades dos professores e das educadoras responsáveis pelas turmas, foram sinalizadas algumas crianças para iniciarem as sessões de intervenção psicomotora com a estagiária, quer individualmente, quer em grupo, em contexto de ginásio, quando este estava disponível.

Neste sentido, as sessões individuais foram concretizadas com 2 crianças do 2.º e 3.º ano, do género masculino, enquanto as sessões de grupo foram praticadas a 3 grupos diferentes, um deles com 2 crianças do 3.º ano e dois deles com 4 crianças cada um, do 2.º e 3.º ano. As restantes intervenções foram realizadas dentro da sala com diversas crianças de duas turmas do 1.º ano e de duas turmas do pré-escolar.

O encaminhamento destas crianças para a psicomotricidade deve-se à deteção de dificuldades específicas anteriormente identificadas ou de necessidades momentâneas e pontuais das mesmas.

II.5.1. Crianças Acompanhadas

De seguida, será apresentado, sucintamente, o trabalho realizado pela estagiária com os alunos acompanhados individualmente e em grupo, ao longo de quase oito meses, de novembro de 2018 até junho de 2019.

II.5.1.1. Criança D.V.

O D.V. frequentava o 3.º ano de escolaridade e começou a ser acompanhado pela estagiária na área de psicomotricidade em novembro de 2018, com 9 anos de idade. A sessão de intervenção psicomotora era realizada todas as terças-feiras, das 9h30 às 10h30, na biblioteca ou no ginásio, consoante a disponibilidade deste último.

A referenciação deste aluno foi realizada pela PRT em novembro de 2017, tendo sido avaliado entre janeiro e junho de 2018 pelo GPP. O D.V., além de apresentar dificuldades nas competências de leitura e escrita, ao nível da correspondência grafema-fonema, do reconhecimento da fronteira de palavra e da

troca de letras, demonstrava também alguns problemas de atenção e autoconfiança, razão pela qual iniciou o acompanhamento em psicomotricidade.

O ritual da sessão seguia uma estrutura semelhante todas as semanas, começando com um diálogo inicial onde o D.V. partilhava com a estagiária o que mais tinha gostado de fazer no fim-de-semana e com quem o tinha feito. Após esta conversa, a estagiária permitia que a atividade a realizar fosse escolhida pelo aluno, dando-lhe a iniciativa de forma a transmitir confiança e segurança ao próprio. Durante esta escolha, eram recordados os aspetos que o D.V. tinha de trabalhar, promovendo a sua atenção ao longo de todas as sessões, de forma a alcançar os objetivos delineados. No fim, depois de uma atividade de relaxação, era realizado um diálogo final onde a estagiária tentava compreender quais as dificuldades que o aluno tinha sentido na concretização das tarefas.

Na verdade, tanto o trabalho efetuado como a relação de empatia criada com a estagiária foram essenciais para a melhoria de determinadas competências do D.V., como a concentração e a autoestima.

A nível profissional, senti que este foi um caso que permitiu o desenvolvimento de estratégias de intervenção relativamente a crianças que apresentem dificuldades no processo de leitura e da escrita, além de todo o conhecimento adquirido sobre essa área.

A nível pessoal, o facto de o D.V. demonstrar problemas de confiança fez com que pensasse, primeiramente na forma como ele se sentia em algumas situações, e posteriormente na melhor maneira de criar uma relação que ele valorizasse e o fizesse sentir seguro.

II.5.1.2. Criança F.N.

O F.N. frequentava o 2.º ano de escolaridade e iniciou as sessões de psicomotricidade em novembro de 2018, com 7 anos de idade. Este aluno era acompanhado em intervenção psicomotora pela estagiária, individualmente e em grupo. A sessão individual era realizada todas as terças-feiras, das 11h às 12h, no ginásio ou num espaço exterior.

O F.N. apresentava comportamentos de agitação motora, de descontrolo emocional, de agressividade, de desatenção, de impulsividade e de frustração, além da necessidade constante em ser o centro das atenções, motivos pelos quais começou a ser seguido na área da psicomotricidade.

A sessão individual realizada com este aluno, inicialmente, não corria como planeado, uma vez que ao ser contrariado demonstrava atitudes desadequadas e as

atividades propostas pela estagiária dificilmente iam ao encontro do que ele desejava naquele momento, jogar à bola sempre que saia da sala. Posto isto, a intervenção psicomotora baseou-se nos objetivos delineados e nas necessidades do F.N. através de uma abordagem relacional, tentando realizar algumas atividades do seu interesse de forma a alcançar melhorias ao nível do comportamento e das emoções.

O acompanhamento realizado ao F.N. foi realmente um grande desafio, tanto a nível pessoal como profissional, devido à agitação, à agressividade e à frustração apresentadas por esta criança resultarem num obstáculo extremamente complicado a ser ultrapassado. Neste sentido, a relação de amizade criada ao longo do tempo com o F.N. tornou-se numa das maiores conquistas, assim como a melhoria da sua atenção no que lhe era dito e a redução dos seus comportamentos de frustração.

II.5.2. Grupos Acompanhados

II.5.2.1. Grupo 1

O grupo 1 era constituído por 2 crianças do 3.º ano, da turma B, uma do género masculino, o D. e outra do género feminino, a V., ambos com 8 anos de idade. A sessão de intervenção psicomotora com este grupo era realizada na biblioteca pela estagiária, uma vez por semana, todas as terças-feiras, das 8h30 às 9h30.

O D. começou a ser acompanhado na área da psicomotricidade no ano letivo de 2016/2017, tendo sido referenciado pelo GPP devido às suas dificuldades de aprendizagem em diversos domínios, aos seus problemas no âmbito psicomotor (equilíbrio, noção do corpo, estruturação espaciotemporal e motricidade fina) e à sua baixa autonomia e autoestima. Este aluno frequentava também sessões de terapia da fala e terapia ocupacional, exteriormente ao colégio, com o objetivo de organizar o seu discurso, melhorar as suas competências na leitura e na escrita e a sua autonomia nos diversos contextos.

A V. apresentava determinadas dificuldades de aprendizagem ao nível do português e da matemática, alguns problemas de atenção em sala de aula e pouca confiança na realização das tarefas. Por estes motivos, foi encaminhada para a intervenção psicomotora.

Este grupo foi formado pela estagiária e sua orientadora em novembro de 2018, de forma a ajudar os dois alunos relativamente às suas fragilidades no processo de aprendizagem, contribuindo igualmente para a melhoria da capacidade de atenção em sala de aula e aumento da autoestima dos mesmos.

As sessões de psicomotricidade tinham uma estrutura semelhante todas as semanas e começavam com um diálogo inicial entre as crianças e a estagiária onde partilhavam um episódio relevante do fim-de-semana. De seguida, durante o corpo da sessão era realizada uma atividade escolhida pelos alunos conjuntamente com a terapeuta, indo ao encontro dos objetivos estabelecidos tanto para o D. como para a V. No final da sessão, com um diálogo final concretizava-se uma troca de ideias entre todos os elementos do grupo, definindo a importância da atividade para as dificuldades apresentadas por cada criança.

Neste sentido, a nível profissional, a realização destas sessões de grupo contribuiu para o desenvolvimento de diversas estratégias de intervenção essenciais na moderação do diálogo entre os elementos do grupo, alcançando assim os objetivos definidos previamente relacionados com a melhoria de determinados aspetos do processo de aprendizagem destes alunos, incluindo a atenção que apresentam em sala de aula.

Pessoalmente, a maior dificuldade sentida ao longo das sessões com o D. e com a V. centrou-se em arranjar soluções constantes para os conseguir motivar em algumas atividades, para que demonstrassem uma maior confiança em si mesmos.

II.5.2.2. Grupo 2

O grupo 2 era formado por 4 crianças do 3.º ano, da turma E, do género feminino, a M.R., a C., a M.T. e a S., todas com 8 anos de idade. Estas alunas tinham psicomotricidade todas as quintas-feiras, das 8h30 às 9h30, na biblioteca ou no ginásio, quando este último estava livre.

A formação deste grupo, em novembro de 2018, apresentava como objetivo a superação das dificuldades de atenção por parte de todos os elementos, desenvolvendo esta capacidade através da intervenção psicomotora realizada pela estagiária, no entanto, as competências sociais e o autocontrolo das emoções foram também domínios trabalhados durante as sessões.

A M.R. demonstrava alguns problemas ao nível do comportamento e da regulação das suas emoções, motivo pelo qual foi encaminhada para a intervenção psicomotora. A referenciação desta aluna foi realizada pelo DIPE, mais concretamente pelo GPP, identificando vários aspetos relevantes, desde os problemas no relacionamento com os pares, o desequilíbrio emocional, as dificuldades de aprendizagem, a baixa auto-estima, as dificuldades de atenção e os comportamentos desajustados em sala de aula. De acordo com os professores, a M.R. teria de aprender a controlar os seus comportamentos mais impulsivos, de forma a cooperar

com os colegas e estar mais atenta nas aulas, alcançando assim a aprendizagem desejada.

A C. era acompanhada na área da terapia da fala, da psicologia e da psicomotricidade. Na terapia da fala, era seguida com o intuito de minimizar as suas dificuldades na leitura e na escrita, e na psicologia, era realizado um acompanhamento focado na sua ansiedade e na sua relação com os pares, sendo estas intervenções externas ao colégio. Na psicomotricidade, tal como já foi referido, o objetivo da C. era ultrapassar as suas dificuldades de atenção, verificadas em sala de aula.

A M.T. apresentava alguma insegurança no que diz respeito à relação com os outros, demonstrando também problemas ao nível da atenção. Esta aluna, além de ter frequentado as sessões de intervenção psicomotora, era acompanhada na terapia da fala, exteriormente ao colégio, de forma a melhorar as competências da leitura e da escrita.

A S. começou a fazer parte deste grupo de alunas devido às dificuldades que tinha em estar concentrada na sala de aula, prejudicando a sua aprendizagem e, por vezes, o seu comportamento. Neste sentido, foi realizada uma reunião com os pais da S. de forma a explicar os objetivos das sessões de psicomotricidade.

Estas sessões iniciavam-se com um diálogo baseado na exposição de uma situação positiva da semana de cada criança, realizando-se depois uma atividade proposta por todo o grupo em concordância com a estagiária, com o intuito de promover e desenvolver a responsabilidade, as relações interpessoais, o trabalho em equipa e as aptidões pessoais e sociais. Por fim, a realização de uma atividade de relaxação permitia a cada uma das alunas ter uma melhor consciencialização de si, focando a atenção no pensamento sobre as suas ações ao longo da sessão, de modo a partilhar no diálogo final a reflexão que concretizaram sobre as consequências positivas e negativas da mesma.

O acompanhamento realizado a estas quatro alunas foi, sem dúvida, uma grande mais valia na minha evolução pessoal e profissional, uma vez que a falta de controlo emocional e os comportamentos desadequados que demonstravam constantemente permitiram a descoberta e a aquisição de ferramentas pessoais e profissionais a serem utilizadas na superação de difíceis obstáculos revelados durante as sessões de intervenção psicomotora.

A ocupação do ginásio, na maioria das vezes, com as aulas de educação física do 1.º ciclo no horário destas sessões tornou-se uma complicação na realização de algumas atividades, por ser necessário um local amplo e espaçoso com materiais específicos, características que a biblioteca não apresentava.

II.5.2.3. Grupo 3

O grupo 3 era constituído por 4 crianças de duas turmas do 2.º ano, C e D, do género masculino, o F.N., o M.S., o M.F. e o F.S., respetivamente, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade. A sessão deste grupo era realizada uma vez por semana, das 9h30 às 10h30, todas as quintas-feiras. O local utilizado para a mesma era a biblioteca ou por vezes, o ginásio, quando este se encontrava disponível.

O F.N., na altura o único com 7 anos, de acordo com a descrição acima, no ponto 6.1.2., apresentava problemas de comportamento, dificuldades em manter a concentração, instabilidade emocional, agitação psicomotora e dificuldade em relacionar-se com os pares. Na verdade, este aluno não aceitava ser contrariado e precisava de chamar constantemente a atenção dos que o rodeavam. Além de ter frequentado as sessões em grupo, o F.N. também foi acompanhado individualmente pela estagiária, tal como já foi referido anteriormente, com o objetivo de desenvolver positivamente as questões da atenção, da impulsividade e da socialização.

O M.S. foi diagnosticado com síndrome de Asperger, revelando dificuldades nas funções executivas, no relacionamento com os outros, no discurso, no pensamento e na compreensão. O aluno demonstrou também comportamentos de desatenção em sala de aula, razão pela qual integrou este grupo de psicomotricidade.

O M.F. encontrava-se na iminência de ser diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), uma vez que ao longo da avaliação demonstrou dificuldade em questões relativas à atenção, agitação motora e impulsividade, sendo encaminhado para a intervenção psicomotora. Uma das hipóteses explicativas seria o facto de os pais estarem muitas vezes ausentes devido aos seus empregos de piloto e hospedeira, criando um ambiente familiar desfavorável para a própria criança.

O F.S. apresentava dificuldades em manter a atenção em sala de aula, frequentando as sessões de psicomotricidade realizadas pela estagiária por este motivo. O contexto familiar deste aluno era igualmente um ponto preocupante, porém ao longo da intervenção psicomotora foi a criança que demonstrou o comportamento mais adequado.

Neste sentido, a realização de terapia psicomotora a estes quatro alunos teve início em novembro de 2018, tendo como finalidade a promoção da capacidade de atenção, das relações interpessoais e do controlo dos comportamentos.

As sessões de psicomotricidade tinham início com a partilha dos episódios mais marcantes da semana ou fim-de-semana de cada criança. Seguidamente, de

acordo com o comportamento dos alunos na sessão anterior, a atividade era escolhida por aquele que tivesse mais pontos, onde 1 ponto correspondia ao comportamento adequado, 0 pontos ao comportamento a melhorar e -1 ponto ao comportamento desapropriado. Na verdade, esta estratégia era um reforço positivo para o F.N., o M.S., M.F. e F.S apresentarem comportamentos adequados durante a sessão. De salientar que esta escolha era sempre mediada pela estagiária, de forma a alcançar os objetivos definidos para cada um. No final da intervenção, a pontuação era dada considerando o empenho dos alunos na atividade.

Posto isto, a grande dificuldade sentida com este grupo baseou-se na forma em como devia ser orientada a sessão, uma vez que a impulsividade e a falta de atenção destes alunos não permitiam a realização contínua das atividades, existindo inúmeras interrupções para explicar novamente o que se pretendia ou simplesmente para moderar os comportamentos desajustados entre eles.

No entanto, a nível pessoal, tornou-se gratificante acompanhar o F.N., o M.S., o M.F. e o F.S., tendo sido possível criar uma relação de proximidade com os mesmos de modo a perceber os motivos pelos quais apresentavam determinadas atitudes.

II.6. Estudo de Caso

Neste tópico, será apresentado o estudo de caso selecionado, descrevendo detalhadamente a caracterização do mesmo, os instrumentos utilizados na sua avaliação, os resultados da avaliação inicial, o seu perfil intraindividual, o plano pedagógico-terapêutico delineado, incluindo os objetivos e as estratégias de intervenção, e os resultados da avaliação final.

II.6.1. Caracterização do Caso

O C. nasceu no dia 20 de setembro de 2013, é o terceiro filho do casal e vive em Lisboa com os pais e com os dois irmãos mais velhos, um rapaz e uma rapariga, que também frequentam o colégio, no ensino básico e secundário, respetivamente.

Em setembro de 2016, o C., na altura com 3 anos de idade, integrou a sala 5 do pré-escolar do CPA. Em 2018, começou a usar óculos e em setembro desse mesmo ano começou a ser seguido em terapia da fala.

De acordo com as informações dadas pela educadora e pela psicomotricista Dr.^a Maria Costa, o C., além de apresentar um desenvolvimento normal, mantinha sempre a boa disposição e o gosto em brincar com os adultos e pares, mostrando-se sempre bastante cuidadoso com os colegas mais novos.

No entanto, a realização da observação e do acompanhamento em sala pela estagiária, a partir de novembro de 2018, permitiu verificar que o C. tinha um discurso pouco fluente, recorrendo a frases simples e curtas, e na maioria das vezes, só concretizava as tarefas com algum apoio e incentivo constante do adulto, uma vez que sem esta ajuda acabava por desmotivar, apresentando trabalhos com pouco brio. Na verdade, o seu desempenho na concretização de atividades encontrava-se comprometido devido às suas dificuldades na manutenção da atenção e concentração, no planeamento da ação e na orientação e organização espacial, quer em momentos de grande grupo quer em momentos de trabalho mais individual.

Neste sentido, no final de fevereiro de 2019, a equipa pedagógica que acompanhava o C. no pré-escolar aconselhou a realização de uma avaliação inicial, com o objetivo de analisar as suas competências para posterior intervenção ao nível psicomotor, cognitivo e social. Esta avaliação ficou a cargo da estagiária, tendo sido concluída no final de março do mesmo ano. Após 6 meses, em outubro de 2019, foi realizada a avaliação final, de forma a perceber se ocorreram melhorias no desempenho e no desenvolvimento integral do C.

II.6.2. Descrição dos Instrumentos de Avaliação

II.6.2.1. Bateria Psicomotora

A Bateria Psicomotora (BPM) foi desenvolvida por Vítor da Fonseca em 1975, caracterizando-se por ser um instrumento de avaliação aplicado a crianças dos 4 aos 12 anos de idade de forma a detetar défices funcionais de carácter psicomotor que podem influenciar a aprendizagem das crianças (Fonseca, 2010).

No entanto, este instrumento não deve ser utilizado para substituir testes psicológicos e neurológicos, deve sim servir de apoio na identificação de sinais atípicos, deteção e despiste de dificuldades de aprendizagem, elaboração do perfil psicomotor e intervenção reeducacional das crianças (Fonseca, 2010).

A BPM é constituída por 7 fatores psicomotores: tonicidade, equilíbrio, lateralização, noção do corpo, estruturação espaciotemporal, praxia global e praxia fina, divididos em 26 subfatores/tarefas, e também por tarefas relacionadas com os aspetos somáticos e os desvios posturais. Cada fator psicomotor poderá ser pontuado de 1 a 4 pontos (apraxia, dispraxia, eupraxia e hiperpraxia, respetivamente), sendo este valor obtido através da média da cotação das tarefas inerentes ao próprio fator. O perfil psicomotor da criança será indicado pela cotação total: superior (27-28 pontos),

bom (22-26 pontos), normal (14-21 pontos), dispráxico (9-13 pontos) e deficitário (7-8 pontos) (Fonseca, 2010).

II.6.2.2. Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths

A Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (EDMG), entre os 2 e os 8 anos de idade, criada por Ruth Griffiths em 1970, avalia as sequências do desenvolvimento indicativas do crescimento mental. É composta por seis subescalas: subescala A, locomoção, avalia a motricidade global incluindo o equilíbrio, a coordenação motora e controlo dos movimentos (subir e descer escadas, chutar uma bola, andar de bicicleta, etc.); subescala B, pessoal-social, avalia as competências ao nível da autonomia da criança em atividades quotidianas, o seu nível de independência e a capacidade de interação com os pares (vestir e despir, brincar com outras crianças, saber a sua data de aniversário, etc.); subescala C, audição e linguagem, avalia a linguagem recetiva e expressiva (nomear objetos e cores, descrever uma imagem, etc.); subescala D, coordenação olho-mão, avalia a motricidade fina, a destreza manual e as competências visuo-motoras (cortar com tesoura, copiar figuras geométricas, etc.); subescala E, realização, avalia as capacidades visuo-espaciais, incluindo a rapidez de execução e precisão (encaixes de figuras geométricas, construção de padrões com cubos, etc.); e por fim, subescala F, raciocínio prático, avalia a capacidade de a criança resolver problemas práticos, ordenar sequências e questões morais (saber os dias da semana, compreender o que é certo ou errado, etc.) (Luiz, Barnard, Knoesen, Kotras, Horrocks, McAlinden, Challis e O'Connell, 2006).

Esta escala permite calcular um score global, através da média dos resultados brutos das 6 subescalas, designado por quociente geral e um score por subescala, através dos resultados brutos de cada subescala. Os valores obtidos podem ser convertidos em resultados padronizados (percentis e notas-z) e na idade de desenvolvimento (Luiz, Barnard, Knoesen, Kotras, Horrocks, McAlinden, Challis e O'Connell, 2006).

A avaliação do C. foi realizada com a versão portuguesa deste instrumento, publicada em 2008 pela Carlota Ribeiro Ferreira, Inês Torres Carvalhão, Iolanda Campos Gil, Marta de Melo Ulrich e Solange Ferreira Fernandes, com a supervisão de Magda Machado e António Menezes Rocha.

Os resultados foram analisados tendo em conta as médias e os desvios-padrão descritos na versão portuguesa do manual técnico da Escala de Desenvolvimento

Mental de Griffiths (2-8 anos), que se referem à aferição das escalas para a população portuguesa.

II.6.3. Avaliação Inicial

O C. realizou a avaliação inicial com 5 anos e 5 meses, entre o final de fevereiro e o final de março de 2019. Os locais de aplicação dos instrumentos de avaliação foram a sala da direção do pré-escolar, a sala das educadoras e o ginásio do pré-escolar. Durante a avaliação, o C. demonstrou pouco interesse na maioria das atividades, uma vez que perguntava constantemente se podia levantar-se. A avaliação teve de ser realizada em vários momentos, que variavam entre 30 a 45 minutos, uma vez que passado este tempo, era notório o cansaço e a falta de concentração do C., principalmente no período da tarde. Na verdade, manteve uma atitude bastante semelhante à apresentada em contexto de sala, realizando as atividades com menos empenho, mesmo que isso levasse ao insucesso da concretização.

De acordo com a **Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths**, o C. apresentou um desenvolvimento global abaixo da média para a sua idade, com um perfil homogéneo, evidenciando maiores dificuldades nas áreas pessoal-social e realização.

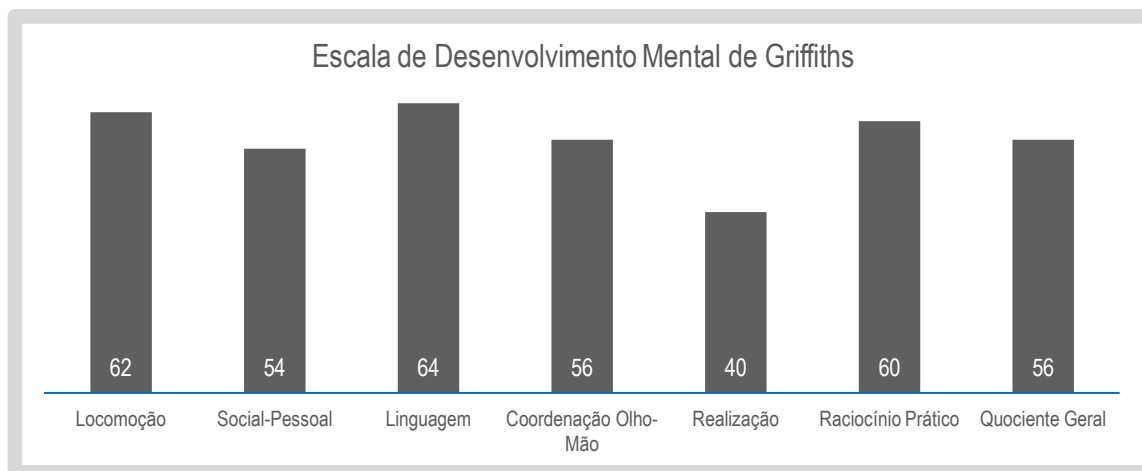


Figura 1 – Resultados brutos das subescalas na avaliação inicial

Ao nível da **locomoção**, o C. apresentou dificuldades no que diz respeito ao equilíbrio num só pé (estático e dinâmico) e salto à corda, no entanto, foi capaz de subir e descer escadas com um pé em cada degrau, subir e descer escadas a correr, correr no interior e exterior, saltar por cima de pequenos objetos e andar de bicicleta (sem rodinhas). O C. não mostrou qualquer receio nestas atividades, mesmo nas mais exigentes.

A **área social-pessoal** foi uma das áreas mais frágeis do C., apesar de ser capaz de se vestir e despir sozinho, escolher as suas roupas, abotoar e desabotoar botões, arrumar os brinquedos e ajudar em pequenas tarefas domésticas, apenas quando lhe é pedido. Na realidade, as suas competências encontravam-se mais diminuídas relativamente a comer e tomar banho sozinho, a atar os atacadores e a saber a sua data de nascimento e morada.

Quanto à **linguagem**, o C. apresentou competências abaixo do que seria esperado para a sua idade, apesar da sua participação ativa, foi perceptível alguma falta de motivação. Construiu frases com sentido, mas pouco extensas e muito simples, foi capaz de identificar e nomear objetos comuns, relacionar conceitos ao nível das diferenças, semelhanças e compreensão, porém demonstrou grandes dificuldades em reconhecer as 26 letras maiúsculas.

Ao nível da área de **coordenação olho-mão**, o C. foi capaz de construir uma torre com mais de 8 cubos, fazer a cópia de algumas figuras geométricas mais simples (Anexo B), fazer enfiamentos e utilizar corretamente uma tesoura, no entanto, apresentou dificuldades na escrita do seu nome e nas tarefas que envolvem a perceção da forma, como a cópia de letras e números ou de figuras geométricas mais complexas (Anexo B).

A **realização** foi também uma das áreas mais frágeis, onde o C. apresentou uma maior discrepância ao nível da idade de desenvolvimento apresentada. Apesar de ter sido capaz de realizar de forma adequada as tarefas de encaixe que implicam a discriminação de tamanhos e a perceção da forma (dificuldade baixa), demonstrou ter as suas competências mais diminuídas relativamente ao raciocínio visuo-espacial, apresentando grande dificuldade na realização dos padrões pedidos.

Em relação ao **raciocínio prático** e resolução de problemas, o C. foi capaz de memorizar dígitos e ordenar sequências temporais, apresentou consciência de alguns factos do dia-a-dia (sabe o que anda mais depressa entre um cão grande a correr e um cão pequeno a correr, por exemplo) e uma boa formação de conceitos, mas demonstrou ter maior dificuldade ao nível do conhecimento dos dias da semana e da contagem decrescente.

No que concerne à aplicação da **BPM**, o C. mostrou-se bastante desmotivado na maioria das tarefas, apresentando um perfil psicomotor heterogéneo, com melhor cotação ao nível da Lateralização, uma realização controlada e adequada ao nível da Noção do Corpo e Praxia Global, e uma realização com algumas dificuldades de controlo ao nível da Tonicidade, Equilibração e Estruturação Espaço-Temporal.

Quanto à Praxia Fina, as tarefas foram realizadas de forma imperfeita, incompleta e descoordenada.

Em relação ao aspecto somático, o C. apresenta-se como sendo uma criança meso-endomorfa, não evidenciando desvios posturais.

Ao nível da **tonicidade**, com uma cotação de 2, apresentou uma fraca realização tanto ao nível do tônus de suporte, como do tônus de ação, demonstrando algumas dificuldades nas tarefas de extensibilidade e de passividade (cotação: 2). As sincinesias bucais e contralaterais (cotação: 2) que evidenciou são frequentes na sua idade.

Na **equilibração**, o C. apresentou uma realização imperfeita em dois domínios, imobilidade (cotação: 1) e equilíbrio estático (cotação: 1), no entanto, ao nível do equilíbrio dinâmico (cotação: 3) demonstrou uma realização mais adequada, alcançando neste fator psicomotor uma cotação de 2.

De salientar que uma realização deficitária na equilibração poderá levar a uma falta de harmonia, precisão e eficácia em fatores psicomotores mais elaborados, como a noção do corpo, a estruturação espaço-temporal e as praxias (Fonseca, 2010).

Na **lateralização**, com uma cotação de 4, apresentou lateralidade definida à direita nos telerreceptores (ouvido e olhos) e nos propriocetores (mãos e pés).

Na **noção do corpo**, onde obteve uma cotação de 3, apresentou uma realização perfeita na tarefa de auto-imagem (cotação: 4) e uma realização adequada na tarefa do sentido cinestésico (cotação: 3), demonstrando apenas dificuldade no reconhecimento autónomo da direita-esquerda (cotação: 2), na imitação de gestos (cotação: 2) e no desenho de pormenores faciais e extremidades (cotação: 2).

O C. apresentou uma realização inconstante nas tarefas de **estruturação espaço-temporal**, sendo este um dos seus fatores psicomotores mais comprometidos com uma cotação de 2. O C. realizou a tarefa de organização (cotação: 2) com algumas dificuldades, na tarefa de estruturação dinâmica revelou uma realização perfeita (cotação: 4) e na tarefa de estruturação rítmica uma realização imperfeita (cotação: 1).

Na **praxia global**, o C. apresentou uma realização adequada na coordenação óculo-manual (cotação: 3), na coordenação óculo-pedal (cotação: 3) e na dissociação (cotação: 3), alcançando a cotação de 3.

Ao nível da **praxia fina** apresentou grandes dificuldades na realização de todas as tarefas, coordenação dinâmica manual (cotação: 1), tamborilar (cotação: 2) e velocidade-precisão (cotação: 1), obtendo a cotação de 1.

Neste sentido, os resultados da avaliação do C. revelaram um desenvolvimento global abaixo da média esperada para a sua idade, ajudando a perceber algumas das dificuldades que apresentava na realização de determinadas atividades em contexto de sala, como a manutenção da atenção, o planeamento da ação e a organização espacial, e quais as áreas fortes que podiam ajudar a colmatar essas fragilidades.

Apesar da motivação intrínseca ter uma grande influência na resolução das tarefas realizadas, as dificuldades de atenção do C. poderão ser identificáveis nos resultados obtidos ao nível da tonicidade, uma vez que esta subentende o nível mais baixo da organização psicomotora da criança, sendo, basicamente, responsável pelas funções da atenção, de alerta e de ativação dos estados mentais globais (Fonseca, 2010).

Em relação aos resultados inconstantes nas tarefas de estruturação espaço-temporal, que poderão levar a distorções na atenção seletiva, no processamento sequencial-temporal e na organização do envolvimento interno (Fonseca, 2010), explicarão as dificuldades do C. no planeamento da ação e na orientação espacial.

II.6.4. Perfil Intraindividual

A realização da avaliação inicial e a observação informal da criança em diversos contextos permitiram identificar as suas áreas fortes e as suas áreas a desenvolver, ao nível do domínio psicomotor, cognitivo e social.

Neste sentido, todos os objetivos de intervenção estabelecidos para o C., apresentados no tópico do plano de intervenção pedagógico-terapêutico, foram delineados e estruturados com base nas áreas descritas abaixo.

Tabela 2 - Perfil Intraindividual do C.

Domínios	Áreas Fortes	Áreas a desenvolver
Psicomotor	Lateralização	Tonicidade
		Equilíbrio Estático e Dinâmico
		Noção do Corpo
	Praxia Global	Coordenação e Controlo Motor
		Organização Espacial
		Praxia Fina
Cognitivo	Memória	Atenção
		Linguagem
		Planeamento da Ação
Social	Relação com a terapeuta	Autonomia
	Relações Interpessoais	Autoestima

II.6.4.1. Fatores de Risco e de Proteção

De acordo com as informações transmitidas pela educadora do C. e pela psicomotricista do pré-escolar que o acompanhava, existiam fatores de risco e de proteção na vida desta criança que não dependiam diretamente da própria.

O fator de risco identificado foi alguma superproteção dos pais e dos irmãos, podendo influenciar de forma negativa o desenvolvimento do C.

Na verdade, a superproteção parental resulta numa falta de maturidade social por parte da criança, prolongando a sua infantilização e a sua dependência relativamente aos próprios pais (Thomasgard e Metz, 1997). Clarke, Cooper e Creswell (2013) defendem que este comportamento excessivamente protetor dos progenitores pode levar a que a criança tenha uma percepção perigosa do meio que a envolve, restringindo assim a confiança e a segurança da mesma na concretização de novos desafios. Os autores salientam ainda que, desta forma, a autonomia da criança não será adequadamente promovida, resultando em níveis de desenvolvimento abaixo do que seria esperado para a idade.

Quanto aos fatores de proteção, a excelente articulação entre família/escola/terapeutas, o acompanhamento na intervenção psicomotora e a boa relação familiar poderiam contribuir beneficemente para a evolução das competências do C.

II.6.5. Plano de Intervenção Pedagógico-Terapêutico

O plano de intervenção pedagógico-terapêutico foi realizado para o C. com base na sua avaliação inicial realizada pela estagiária, no seu perfil intraindividual e nos fatores de risco e de proteção acima referidos.

Deste modo, serão apresentados, posteriormente, os objetivos definidos para o aluno, bem como as estratégias de intervenção utilizadas durante as sessões de psicomotricidade e a implementação do programa interventivo.

II.6.5.1. Objetivos de Intervenção

Os objetivos gerais e específicos traçados para o C. dividem-se em três dos seus domínios, o cognitivo, o psicomotor e o social, imprescindíveis para um desenvolvimento harmonioso de qualquer criança.

Assim sendo, todos os objetivos descritos de seguida foram elaborados, a partir das competências mais fortes do C., de forma a alcançar melhorias nas áreas que precisa de desenvolver, tendo em atenção tanto as necessidades como os interesses da própria criança.

Tabela 3 - Objetivos gerais e específicos do domínio cognitivo elaborados para o C.

Domínio Cognitivo	
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Promover a capacidade de atenção	Melhorar a atenção durante a explicação da tarefa; Promover a focalização durante a realização da tarefa;
Desenvolver a capacidade de linguagem	Promover o reconhecimento de todas as letras do abecedário; Promover a construção de frases mais extensas e mais complexas;
Melhorar a capacidade de planeamento da ação	Promover a elaboração de um plano com diversas tarefas;

Tabela 4 - Objetivos gerais e específicos do domínio psicomotor elaborados para o C.

Domínio Psicomotor	
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Promover a capacidade de regular o tónus	Diminuir as tensões relacionadas com a rigidez corporal; Reduzir a presença de sincinesias bucais; Melhorar a capacidade de descontração voluntária de diferentes partes do corpo;
Melhorar a capacidade de controlo estático	Diminuir os reajustes posturais em equilíbrio estático; Promover a permanência de olhos fechados em equilíbrio estático;
Melhorar a capacidade de controlo dinâmico	Diminuir os reajustes posturais em equilíbrio dinâmico;
Promover a noção do corpo	Melhorar o reconhecimento da direita e esquerda em si e no outro; Promover a consciencialização do tamanho e da forma das partes do corpo; Melhorar a imitação de sequências motoras dos membros superiores, após observação;
Melhorar a organização espacial	Promover o desenho de formas, letras e números; Desenvolver a representação de padrões de diferentes níveis de dificuldade;
Promover a velocidade e a precisão manual	Promover o desenho de diversos traçados no menor tempo possível; Melhorar o desenho de diferentes formas no espaço indicado;
Promover a coordenação dinâmica manual	Promover o enfiamento de peças com dimensões reduzidas umas nas outras; Aumentar o controlo na manipulação de objetos pequenos.

Tabela 5 - Objetivos gerais e específicos do domínio social elaborados para o C.

Domínio Social	
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Promover a capacidade de autonomia	Promover a realização autônoma de situações básicas do dia-a-dia, como comer e tomar banho, por exemplo;
	Melhorar a autonomia na realização das tarefas escolares;
Promover a autoestima	Promover sentimentos de competência e sucesso nas atividades;
	Desenvolver a responsabilidade nas tarefas pedidas pela educadora.

II.6.5.2. Estratégias de Intervenção

As sessões de intervenção psicomotora deverão incluir, por parte do terapeuta, estratégias diversificadas que vão ao encontro das necessidades de qualquer criança, tentando que a terapia seja o mais benéfica possível para o desenvolvimento da mesma.

No caso do C., a estagiária percebeu que era importante motivar a criança através da realização de atividades que lhe despertassem o interesse, alcançando assim os objetivos previamente estabelecidos. Outra das estratégias utilizadas consistiu em dar instruções simples, faseadas e de fácil compreensão.

A partilha de acontecimentos do dia-a-dia do C. com a terapeuta era também uma estratégia relevante, tornando o discurso da criança ao longo das sessões cada vez mais fluente e seguro.

II.6.5.3. Implementação do Programa Interventivo

O C. começou a ser acompanhado pela estagiária na área de psicomotricidade em contexto de sala e ginásio, em novembro de 2018, tendo terminado esse acompanhamento em junho de 2019. A avaliação final realizou-se apenas em outubro de 2019, uma vez que a EDMG só pode ser aplicada de 6 em 6 meses.

A intervenção psicomotora realizada com o C. até à avaliação inicial era concretizada, maioritariamente, na sala 5 do pré-escolar, observando o seu comportamento e dando-lhe auxílio nas tarefas propostas pela sua educadora, permitindo que o próprio ultrapassasse as suas dificuldades da melhor forma possível.

Este acompanhamento era realizado semanalmente, na tarde de quarta-feira, das 14h às 15h30 e na manhã de sexta-feira, das 9h às 12h.

A C. criou desde muito cedo uma relação de confiança e empatia com a estagiária, estando completamente à vontade para contar episódios do seu dia-a-dia na escola e em casa, sendo esse um aspeto essencial para desenvolver a fluência do seu discurso. Ao longo das sessões de terapia psicomotora, o C. cumpriu as regras estabelecidas e comportou-se adequadamente, apesar de ter demonstrado uma maior motivação e um empenho mais elevado nas atividades do seu interesse, distraíndo-se facilmente nas restantes.

Neste sentido, a sessão individual, realizada uma vez por semana a partir do início de abril de 2019, começava com um diálogo inicial, onde o C. partilhava a situação mais marcante da sua semana com a estagiária. De seguida, no corpo da sessão, foram concretizadas atividades com o objetivo de estimular as áreas mais frágeis do C., como o desenho de traçados, formas, letras e números, a representação de padrões de diferentes níveis de dificuldade, a realização de percursos motores e a elaboração de um plano com tarefas a executar autonomamente. No final da sessão, além do C. ter a responsabilidade de arrumar o material, era realizado um diálogo final sobre o que tinha acontecido durante a própria sessão.

II.6.6. Apresentação e Discussão dos Resultados da Avaliação Final

O C. foi reavaliado com 6 anos e 1 mês, nos dias 25 e 28 de outubro de 2019, no período da manhã. A avaliação final foi realizada na sala das educadoras e no ginásio do pré-escolar. Durante a avaliação, o C. demonstrou pouco interesse em algumas das atividades, tendo melhorado neste aspeto comparativamente à avaliação inicial, uma vez que não demonstrou tanta falta de concentração.

Segundo a **Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths**, o C. continuou a apresentar um desenvolvimento global abaixo da média para a sua idade, com um perfil homogéneo. O C. evidenciou maiores dificuldades nas áreas pessoal-social e coordenação olho-mão, tendo melhorado substancialmente nas áreas da locomoção e raciocínio prático, em relação à avaliação inicial.

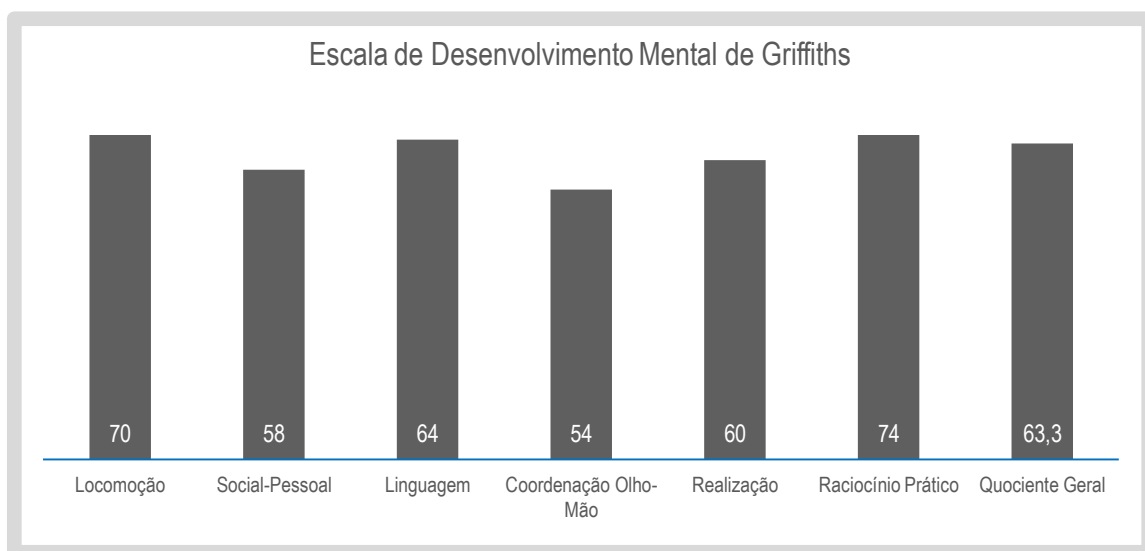


Figura 2 – Resultados brutos das subescalas na avaliação final

Ao nível da **locomoção**, o C. apenas apresentou dificuldades ao nível do salto à corda. Posto isto, foi capaz de se equilibrar num só pé, saltar com os pés juntos vários degraus, subir e descer escadas a correr, atirar uma bola de ténis ao ar e apanhá-la, saltar por cima de pequenos objetos e andar de bicicleta (sem rodinhas). O C. não demonstrou qualquer receio nestas atividades, mesmo nas mais exigentes, tal como na avaliação inicial.

A **área social-pessoal** continuou a ser uma das áreas mais frágeis do C. É capaz de se vestir e despir sozinho, escolher as suas roupas, abotoar e desabotoar botões, brincar com outras crianças, arrumar os brinquedos e ajudar em pequenas tarefas domésticas, quando lhe é pedido. No entanto, as competências continuam diminuídas relativamente ao tomar banho sozinho, a atar os atacadores e a saber a sua data de nascimento e morada completa.

Quanto à **linguagem**, o C. continuou a apresentar competências abaixo do que seria esperado para a sua idade. Construiu frases com sentido, algumas delas mais extensas, foi capaz de identificar e nomear objetos comuns, relacionar conceitos ao nível das diferenças, semelhanças e compreensão, no entanto, manteve uma elevada dificuldade em reconhecer as 26 letras maiúsculas.

A **coordenação olho-mão** passou a ser uma das áreas mais frágeis do C., onde apesar de ser capaz de construir uma torre com mais de 8 cubos, fazer a cópia de algumas figuras geométricas mais simples (Anexo C), fazer enfiamentos e utilizar corretamente uma tesoura, evidenciou, tal como na avaliação inicial, dificuldade na escrita do seu nome e nas tarefas que envolvem a perceção da forma, como a cópia de letras e números ou de figuras geométricas mais complexas (Anexo C).

Ao nível da área da **realização** continuou a ser capaz de concretizar de forma adequada as tarefas de encaixe que implicam a discriminação de tamanhos e a percepção da forma (dificuldade baixa), tendo melhorado no raciocínio visuo-espacial, uma vez que realizou com maior facilidade os diversos padrões pedidos.

Em relação ao **raciocínio prático** e resolução de problemas, o C. continuou a ser capaz de memorizar dígitos e ordenar sequências temporais, a apresentar consciência de alguns factos do dia-a-dia e uma boa formação de conceitos, mas com a mesma dificuldade ao nível da contagem decrescente.

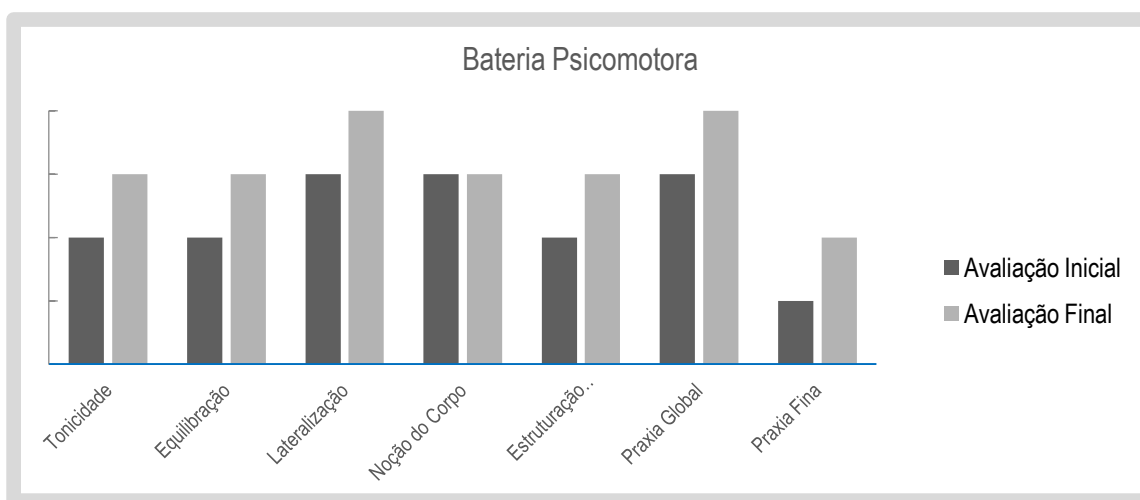


Figura 3 – Cotações dos fatores psicomotores na avaliação inicial e final

Relativamente à **BPM**, o C. não se mostrou tão desmotivado como na avaliação inicial, o que pode ser uma explicação para a notória melhoria dos resultados. Apresentou um perfil psicomotor heterogéneo, com melhor cotação ao nível da Lateralização e Praxia Global, uma realização controlada e adequada ao nível da Tonicidade, Equilibração, Noção do Corpo e Estruturação Espaço-Temporal e uma realização com algumas dificuldades de controlo ao nível da Praxia Fina.

Ao nível da **tonicidade**, com uma cotação de 3, apresentou uma realização adequada tanto ao nível do tónus de suporte, como do tónus de ação, tendo melhorado comparativamente à avaliação inicial nas tarefas de extensibilidade (cotação: 3) e passividade (cotação: 3). Quanto às sincinesias já não foram tão evidentes (cotação: 3).

As tarefas incluídas neste fator psicomotor refletem, de alguma forma, o estado geral da postura, a organização motora de base, a estruturação tónico-muscular, a organização propriocetiva, assim como o nível geral de reação tónico-emocional e o estado de atenção e de integração sensorial (Fonseca, 2010).

Na **equilibração**, o C. apresentou uma realização perfeita na tarefa de imobilidade (cotação: 4), e uma realização controlada e adequada nas tarefas de equilíbrio estático (cotação: 3) e equilíbrio dinâmico (cotação: 3), ao contrário do que se verificou na avaliação inicial, alcançando neste fator psicomotor uma cotação de 3.

Na verdade, uma boa realização na equilibração poderá resultar na harmonia, precisão e eficácia em fatores psicomotores mais elaborados, como a noção do corpo, a estruturação espaço-temporal, a praxia global e a praxia fina (Fonseca, 2010).

Na **lateralização**, onde obteve uma cotação de 4, continuou a apresentar lateralidade definida à direita nos telerreceptores (ouvido e olhos) e nos propriocetores (mãos e pés).

Quanto à **noção do corpo**, com uma cotação de 3, continuou a apresentar uma realização perfeita na tarefa de auto-imagem (cotação: 4), uma realização adequada no reconhecimento da direita-esquerda (cotação: 3) e uma realização com algumas dificuldades no sentido cinestésico (cotação: 2), ao invés do que aconteceu na avaliação inicial, onde conseguiu uma cotação de 3, imitação de gestos (cotação: 2) e no desenho de pormenores faciais e extremidades (cotação: 2).

A noção do corpo fornece à criança a marca de referência pela qual ela age no mundo exterior de forma coerente e adequada – é o ponto de origem de todas as relações espaciais que estabelecemos com os objetos do mundo exterior (Fonseca, 2010).

O C. continuou a apresentar uma realização inconstante nas tarefas de **estruturação espaço-temporal**, onde obteve uma cotação de 3, realizando a tarefa de organização (cotação: 3) de forma adequada. Em relação à tarefa de estruturação dinâmica (cotação: 4) que envolve análise visual, memória de curto termo, rechamada e reprodução de sequências espaciais e posicionais, que se traduz, ao nível do processamento cognitivo, na informação simultânea, o C. revelou uma realização perfeita. Quanto à realização imperfeita na tarefa de estruturação rítmica (cotação: 1), que permite avaliar as capacidades em captar, processar e armazenar informação auditiva não simbólica, encontra-se funcionalmente relacionada com a postura e a coordenação óculo-manual, e, ao nível do processamento cognitivo, com a informação sequencializada. As dificuldades no sentido rítmico podem interferir com o poder de discriminação fonético e daí resultarem problemas de percepção linguística. Por outro lado, a integração rítmica joga com o centro de convergência emocional e de indução motora, podendo explicar muitos outros problemas de raiz tónica e postural, pondo em relevo problemas de desintegração sensorial e intersensorial (Fonseca, 2010).

Na **praxia global**, o C. apresentou uma realização perfeita na coordenação óculo-manual (cotação: 4), na coordenação óculo-pedal (cotação: 4) e na dissociação

(cotação: 4), ao contrário do que tinha sido observado na avaliação inicial, conseguindo uma cotação de 4.

Este fator psicomotor relaciona-se com a performance motora, tendo em consideração o controlo postural, a equilibração e a locomoção (Fonseca, 2010).

Ao nível da **praxia fina**, apresentou grandes dificuldades na realização da tarefa de coordenação dinâmica manual (cotação: 1), tal como na avaliação inicial, realizando de forma controlada e adequada a tarefa de tamborilar (cotação: 3) e com algumas dificuldades a tarefa de velocidade-precisão (cotação: 2), sendo este o fator psicomotor mais comprometido do C. com uma cotação de 2.

A precisão, velocidade e coordenação recíproca estão intimamente ligadas com a organização postural, devido à importância da sua integração sensório-motora nas formas mais complexas de organização perceptiva. O triângulo postura-visão-mão é uma recoordenação sistémica que está na base da praxia fina (Fonseca, 2010).

Neste sentido, os resultados da avaliação final do C. continuaram a revelar um desenvolvimento global abaixo da média esperada para a sua idade, no entanto, existiram algumas melhorias em relação à avaliação inicial.

A melhoria nos resultados obtidos nas tarefas ao nível da estruturação espaço-temporal poderá explicar o facto de existir uma diminuição nas dificuldades de atenção e de planeamento da ação que o C. apresentava inicialmente, uma vez que existe uma relação entre este fator psicomotor e características como a atenção seletiva, a organização mental e o processamento sequencial (Fonseca, 2010).

As tarefas de praxia fina encontram-se ligadas às funções de coordenação dos movimentos dos olhos durante a fixação da atenção e manipulação de objetos que exigem o controlo visual, bem como às funções de programação, regulação e verificação das atividades manipulativas mais finas e complexas (Fonseca, 2010), o que pode ajudar a compreender a continuação de algumas dificuldades ao nível da atenção, do planeamento da ação e da orientação espacial.

Desta forma, respeitando o ritmo de desenvolvimento do C., será importante continuar a trabalhar estas questões com ele, tanto na escola como em casa.

A nível pessoal e a nível profissional, como psicomotricista, senti que todos os desafios ultrapassados durante o processo de avaliação e intervenção descrito anteriormente permitiram a conquista de uma excelente relação terapêutica com o C. Na verdade, apesar do C. não apresentar nenhum diagnóstico, este foi um caso imensamente interessante, uma vez que proporcionou a aquisição de diversos conhecimentos sobre o desenvolvimento típico de qualquer criança, além de toda a

aprendizagem realizada com a psicomotricista que acompanha o pré-escolar, Dr.^a Maria Costa.

No entanto, existiram algumas limitações no que diz respeito a este caso, como a ocupação dos espaços destinados às sessões de intervenção psicomotora com o C. por outras terapeutas e a realização de atividades ou festejos no mesmo horário das sessões, obrigando à redução do tempo de duração da mesma ou ao seu cancelamento.

II.7. Outros Contextos Complementares à Intervenção

II.7.1. Acompanhamento em sala de aula

A intervenção em sala de aula realizada pela estagiária a duas turmas do 1.º ano e a duas salas do pré-escolar não apresentou uma estrutura pré-definida, variando de acordo com as necessidades das crianças e dos professores.

Na verdade, qualquer criança que precise, perante a percepção da educadora ou do PRT, de ajuda momentânea nos trabalhos escolares, de apoio específico ao nível das competências académicas e psicomotoras ou de uma conversa para regular as suas emoções ou comportamentos devido a motivos intrínsecos ou extrínsecos, irá ser acompanhada pelo psicomotricista, durante o período que o técnico permanecer em sala de aula.

No entanto, os alunos que dispõem de intervenção psicomotora em contexto de ginásio deverão usufruir, igualmente, de acompanhamento direto em sala de aula, de forma a colocarem em prática academicamente, as competências que desenvolveram e as estratégias que adquiriram ao longo das sessões de psicomotricidade.

A atuação do psicomotricista, neste contexto de sala de aula, passa também pela avaliação da grafomotricidade dos alunos, realizando a observação dos critérios presentes numa eficaz execução grafomotora, uma vez que é neste ambiente que o processo de escrita é iniciado.

II.7.2. Extensão à equipa multidisciplinar

O Gabinete de Psicopedagogia, ao qual pertencem a estagiária e a sua orientadora, Dr.ª Inês Amaral, realiza reuniões de equipa com todos os seus membros semanalmente, nas tardes de quarta-feira. A presença e a participação em algumas destas reuniões por parte da estagiária contribuíram para o desenvolvimento da sua aprendizagem e aprofundamento das suas competências profissionais.

As reuniões apresentavam diversos objetivos no que diz respeito aos alunos, como a discussão de casos específicos que frequentassem uma ou mais terapias, de futuros encaminhamentos e de crianças em possível referênciação, por necessitarem de um apoio individualizado devido aos problemas emocionais, psicomotores e sociais que possuem e prejudicam a sua aprendizagem.

Na realidade, os diversos técnicos pertencentes a esta equipa multidisciplinar ao comunicarem e partilharem as suas observações, opiniões, ideias e sugestões de

acordo com as suas áreas profissionais, permitiram a melhoria e o enriquecimento dos processos de intervenção de cada aluno.

II.7.3. Extensão à comunidade

O desempenho e o sucesso escolar de todos os alunos dependem da comunicação existente entre as suas famílias e os profissionais que os acompanham, partilhando constantemente todas as suas opiniões e dúvidas relativamente à criança.

Desta forma, em alguns casos, quando o aluno é encaminhado para a área da psicomotricidade, as reuniões com as famílias, além do PRT, terão como peça chave o psicomotricista, uma vez que este técnico, ao participar diariamente no percurso educativo do aluno, será capaz de partilhar as informações sobre o mesmo de forma integral e imparcial, sendo assim um mediador entre os familiares e os professores.

Os técnicos especializados em intervenção psicomotora, através da explicação às famílias de estratégias relevantes e eficientes para as dificuldades da criança, ajudam na mudança ou no ajustamento de comportamentos menos adequados realizados pela mesma ou até mesmo pelos próprios familiares.

Neste sentido, a estagiária participou em várias reuniões com as famílias de algumas crianças que acompanhou durante o ano letivo, tendo a oportunidade de esclarecer os objetivos da intervenção psicomotora, partilhando as suas observações e os seus *feedbacks* das sessões de psicomotricidade realizadas.

II.8. Proposta de Aplicação

Durante a realização do estágio curricular no CPA, foi perceptível que as escolas, hoje em dia, revelam uma enorme importância no que diz respeito à aquisição de competências sociais por parte dos seus alunos.

Na verdade, segundo Lemos e Meneses (2002), a competência social apresenta um papel fundamental no processo de desenvolvimento de todos os indivíduos, e no caso das crianças, mais especificamente no seu sucesso académico.

Desta forma, considero crucial a aplicação de instrumentos que avaliem as competências sociais dos alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo do CPA, identificando se existem comportamentos de risco nos mesmos.

Neste sentido, um instrumento indicado para avaliar as competências sociais e o comportamento antissocial de crianças no contexto escolar desde o jardim-de-infância até ao 12.º ano é a segunda edição do “School Social Behavior Rating Scale” (SSBS-2), criado em 2002 por Merrell, destinado a professores e a outros profissionais das escolas. Engloba duas escalas, uma de competências sociais (Escala A) e outra de comportamento antissocial (Escala B) (Merrell, 2002).

A escala A apresenta 32 itens divididos em três subescalas: relação com os pares (14 itens), que descreve competências sociais essenciais para as relações positivas e para a aceitação social dos pares; autocontrolo (10 itens), que envolve competências sociais relacionadas com o autocontrolo, cooperação e condescendência com as regras da escola; e comportamento académico (8 itens), que se baseia no desempenho académico e no envolvimento nas tarefas escolares. Todos os itens são cotados numa escala de Likert de 5 pontos, onde o 1 corresponde ao nunca, o 2/3/4 ao às vezes e o 5 ao frequentemente (Merrell, 2002).

Assim sendo, uma vez que o objetivo desta proposta é apresentar uma escala apropriada para detetar determinados comportamentos de risco nos alunos do CPA, avaliando as suas competências sociais, apenas fará sentido utilizar a versão portuguesa da escala A do SSBS-2 (Anexo E).

Esta escala de competências sociais foi traduzida e validada para a população portuguesa por dois psicólogos educacionais e posteriormente, por uma psicóloga educacional, garantindo uma correta adaptação da mesma.

Conclusão

A realização deste relatório baseou-se na intervenção psicomotora da estagiária num contexto escolar, mais concretamente no Colégio Pedro Arrupe, com crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo. As sessões de psicomotricidade em diversos contextos e o acompanhamento em sala incidiram, maioritariamente, nos problemas de comportamento, nas dificuldades de aprendizagem e nas dificuldades de atenção.

Desta forma, é importante salientar que todas as oportunidades, todas as experiências e todas as vivências durante os nove meses deste estágio curricular possibilitaram a aprendizagem, a evolução e o crescimento da estagiária tanto a nível profissional como a nível pessoal.

Na verdade, os alunos acompanhados pela estagiária, na sua maioria, demonstraram melhorias nas suas competências psicomotoras, cognitivas, sociais, comportamentais e emocionais. Todo o trabalho realizado com empenho e dedicação permitiu não só alcançar este objetivo, como conhecer as mais diversas fragilidades que as crianças podem apresentar. Assim, a estagiária foi, sem dúvida, uma mais valia para o colégio, não só pelo seu contributo no que se refere à intervenção psicomotora que realizou com determinados alunos, mas também pelas boas relações que estabeleceu com os professores e com os outros técnicos.

Além da intervenção propriamente dita, outro dos aspetos fundamentais na área da psicomotricidade é, sem dúvida, a observação. Foi através dela que a estagiária retirou as informações essenciais, quer em sala de aula, no recreio ou no contexto de ginásio, para um posterior acompanhamento da criança.

O vínculo estabelecido entre a estagiária e as suas crianças foi também um alicerce imprescindível para a intervenção realizada, uma vez que as relações de confiança e segurança criadas neste âmbito tornaram as sessões de psicomotricidade e todo o trabalho inerente ainda mais enriquecedores e construtivos para todos os elementos envolventes.

Neste sentido, além desta partilha com os alunos, também as constantes partilhas de ideias, estratégias e condutas nas reuniões com a orientadora, nas reuniões com os professores, nas reuniões de equipa e nas reuniões com os pais contribuíram de forma extraordinariamente positiva para o crescimento da estagiária.

No entanto, existiram algumas limitações ao longo destes meses de estágio, como a ocupação dos espaços para as sessões de psicomotricidade, no caso do ginásio com as aulas de educação física e no caso da biblioteca com atividades escolares ou até mesmo outras terapias, havendo como alternativa a sala dos professores. As obrigações académicas dos alunos, como as avaliações, as

apresentações ou os trabalhos de grupo, ao prevalecerem relativamente à intervenção de qualquer especialidade, tornaram-se igualmente uma limitação, devido à necessidade de adiamento ou até mesmo cancelamento das sessões. Porém, após uma reflexão individual, senti que me adaptei facilmente a estas condições, contudo um planeamento organizado e flexível da sessão torna-se essencial para ultrapassar estas adversidades, permitindo a realização e a adaptação das atividades ao contexto disponível no momento.

Na realidade, todos estes fatores fizeram parte da primeira grande experiência da estagiária ao nível do ingresso no mercado de trabalho, provando que a psicomotricidade é mais do que uma simples intervenção, é também criar relações empáticas e aprender constantemente com as pessoas com quem trabalhamos.

Referências Bibliográficas

- Adelantado, P. (2008). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación al Profesorado*, 22(2), 19-34.
- Agrelos, J.M. (2013). *Proposta de intervenção e avaliação de aceitação de um programa de intervenção precoce no pré-escolar*. Monografia de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais: DSM-5 (5.^a ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Aquino, M. F, *et alii* (2012). Psicomotricidade como Ferramenta da Educação Física na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Futsal, Edição Especial: Pedagogia no Esporte*, 4(14), pp. 245-267.
- Bonadio, R. A. A. e Mori, N. N. R. (2013). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: diagnóstico e prática pedagógica*. Maringá, Eduem – Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Bronfenbrenner U. (2005). The bioecological theory of human development. *In*: Bronfenbrenner, U. (Ed.). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Londres: Sage Publications, pp.3-15.
- Carvalho, T. S. Z. e Monte-Serrat, D. M. (2015). A “visibilidade” da dificuldade no aprendizado sob o diagnóstico de TDAH: patologização e medicalização na educação infantil. *Revista Redisco (UESB)*. Retirado de: <http://www2.uesb.br/labeledisco/wp-content/uploads/2015/12/Jornaln.51.pdf>
- Clarke, K., Cooper, P. e Creswell, C. (2013). The Parental Overprotection Scale: Associations with child and parental anxiety. *Journal of Affective Disorders*, 151(2), 618-624. DOI: 10.1016/j.jad.2013.07.007
- Correia, L. (2004). Problemas das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2(22), 369-376.

Correia, L. (2007). Para Uma Definição Portuguesa De Dificuldades De Aprendizagem Específicas. *Rev. Bras. Ed. Esp*, 13(2), 155-172.

Correia, L. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora.

CPA (n.d.,a). Colégio Pedro Arrupe: Identidade da Instituição. Retirado de: <https://www.colegiopedroarrupe.pt/o-colegio/identidade/40>

CPA (n.d.,b). Colégio Pedro Arrupe: Missão e Visão. Retirado de: <https://www.colegiopedroarrupe.pt/o-colegio/missao-e-visao/3>

CPA (n.d.,c). Colégio Pedro Arrupe: Fundo Padre Nuno Burguete. Retirado de: <https://www.colegiopedroarrupe.pt/o-colegio/fundo-pe-nuno-burguete-sj/fundo-padre-nuno-burguete-sj/12>

CPA (n.d.,d). Colégio Pedro Arrupe: Parceiros. Retirado de: <https://www.colegiopedroarrupe.pt/o-colegio/parceiros-educativos/25>

CPA (n.d.,e). Colégio Pedro Arrupe: Pedagogia Inaciana. Retirado de: <https://www.colegiopedroarrupe.pt/projeto-educativo/pedagogia-inaciana/10>

CPA (n.d.,f). Colégio Pedro Arrupe: Currículo do Mar. Retirado de: <https://www.colegiopedroarrupe.pt/projeto-educativo/curriculo-do-mar/22>

CPA (n.d.,g). Colégio Pedro Arrupe: Plano Académico. Retirado de: <https://www.colegiopedroarrupe.pt/projeto-educativo/plano-academico/14>

CPA (n.d.,h). Colégio Pedro Arrupe: Plano Curricular da Educação Pré-Escolar. Retirado de: https://www.colegiopedroarrupe.pt/folder/galeria/ficheiro/14_PlanoCurricPE_vxexu178qy.pdf

CPA (n.d.,i). Colégio Pedro Arrupe: Plano Curricular do 1.º CEB. Retirado de: https://www.colegiopedroarrupe.pt/folder/galeria/ficheiro/14_PlanoCurric1CEB_xunyg8f4ww.pdf

CPA (n.d.,j). Colégio Pedro Arrupe: Plano Pastoral. Retirado de: <https://www.colegiopedroarrupe.pt/projeto-educativo/pastoral/plano-pastoral/9>

CPA (n.d.,k). Colégio Pedro Arrupe: Plano de Formação Humana. Retirado de:
<https://www.colegiopedroarrupe.pt/projeto-educativo/formacao-humana/plano-de-formacao-humana/15>

CPA (n.d.,l). Colégio Pedro Arrupe: Plano das Atividades de Complemento Curricular. Retirado de: <https://www.colegiopedroarrupe.pt/projeto-educativo/atividades-de-complemento-curricular/plano-das-atividades-de-complemento-curricular/16>

CPA (n.d.,m). Colégio Pedro Arrupe: Espaços Educativos. Retirado de: <https://www.colegiopedroarrupe.pt/o-colegio/espacos-educativos/11>

Cró, M. L., e Andreucci, L. (2014). Resiliência e Psicomotricidade na Educação Pré-Escolar: Um estudo com crianças brasileiras socio, cultural e economicamente desfavorecidas. *Omnia*, 1, pp. 45-54.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel

Cruz, V. (2011) Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos. *Revista de Educação Especial*, 24(41), 329-346.

Cueto, S., Prieto, A. J., Nistal, P., Abelairas-Gómez, C., Barcala-Furelos, R. e Lópex, S. (2017). Teachers' Perceptions of Preschool Children's Psychomotor Development in Spain. *Perceptual and Motor Skills*, 0(0), 1-15. DOI: 10.1177/0031512517705534

Decreto-Lei n.º 54/2018. Ministério da Educação. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129 - 6 de julho de 2019, 2918-2928. Retirado de: <https://dre.pt/application/file/a/115648907>

Donato, B. F. *et alii*. (2008). Crescendo e Aprendendo no Lar. In: Nobre S. L. e Lima J. M., (1ª Ed.). *Segundo Encontro do Núcleo de Ensino de Presidente Prudente*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

Eidt, N. M. e Tuleski, S. C. (2010). Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade e psicologia histórico-cultural. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 40(139), pp. 121-146. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a07.pdf>

European Agency for Development in Special Needs Education (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Retirado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-EN.pdf

Ferronato, S. R. B. (2006). *Psicomotricidade e formação de professores: uma proposta de atuação*. Monografia de mestrado. Campinas: Universidade Católica de Campinas.

Fonseca, C. (2006). *Percepções de pais e profissionais sobre o processo de transição das crianças dos serviços de intervenção precoce para as estruturas regulares de educação pré-escolar: contributos para a organização de um planeamento e apoio integrados*. Monografia de mestrado. Cruz Quebrada, Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Fonseca, V. (2008). *Educación Infantil y Desarrollo de Competencias*. In Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE), Madrid.

Fonseca, V. (2010). *Manual de Observação Psicomotora*. 3.^a edição. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (2012). *Terapia Psicomotora – Estudo de Casos – da caracterização à intervenção*. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. e Martins, R. (2001). *Progressos em Psicomotricidade*. Lisboa: Edições FMH.

International Standard Classification of Education (2011). UNESCO Institute for Statistics. Retirado de: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

Lemos, M. S., e Meneses, H. (2002). A Avaliação da Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.

Lerner, J.W. (2006). *Learning disabilities and related disorders characteristics and teaching strategies*. (10th edition). Boston: Houghton MifflinCompany.

Luiz, D., Barnard, A., Knoesen, N., Kotras, N., Horrocks, S., McAlinden, P., Challis, D., e O'Connell, R. (2006). *Griffiths Mental Development Scales. Extended Revised. Two to eight years. Administration Manual*. Oxford: Hogrefe.

Martins, R. (2001). Questões sobre a Identidade da Psicomotricidade – As Práticas entre o Instrumental e o Relacional. In V. Fonseca & R. Martins (Eds.). *Progressos em Psicomotricidade*, 29-40. Lisboa, Cruz Quebrada: FMH Edições.

Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Rating Scales* (2ª ed.). Eugene, OR: Assessement Intervention Resources.

National Institute of Mental Health (2013). Retirado de: <https://www.nimh.nih.gov/index.shtml>

Oliveira, J.H. (2007). *Psicologia da Educação 1. Aprendizagem/Aluno*. Porto: Livpsic.

Rebello, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

Rivas, M. J. (2008). La Psicomotricidad Educativa: um enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 199-220. Retirado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27414780012.pdf>

Sassano, M. (2003). La escuela: um nuevo escenario para la psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 11, 77-98.

Scherer, L. e Guazzelli, C. T. (2016). Questões atuais sobre o uso da Ritalina e sua relação com o ambiente escolar. Retirado de: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Larissa-Scherer.pdf>

Shirakawa, D. M., Tejada, S.N. e Marinho, C. A. F. (2012). Questões atuais no uso indiscriminado do metilfenidato. *Omnia Saúde*, 9(1), pp. 46-53.

Thomasgard, M. e Metz, P. (1997). Parental Overprotection and its Relation to Perceived Child Vulnerability. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(2), 330-335. DOI: doi.org/10.1037/h0080237.

Anexos

Anexo A – Instalações do Colégio Pedro Arrupe



Figura 4 - Imagem aérea do Colégio Pedro Arrupe



Figura 5 - Campo desportivo do pré-escolar e do 1.º ciclo



Figura 6 - Elementos do recreio do pré-escolar e do 1.º ciclo

Anexo A – Instalações do Colégio Pedro Arrupe (continuação)

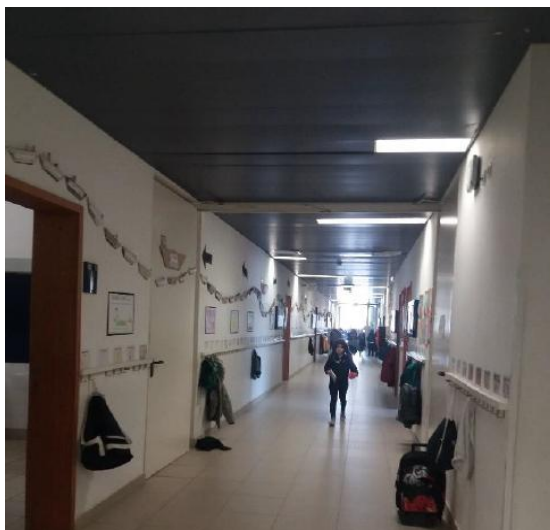


Figura 7 - Corredor do 1.º ciclo



Figura 8 - Ginásio do 1.º ciclo



Figura 9 - Biblioteca do 1.º ciclo

Anexo A – Instalações do Colégio Pedro Arrupe (continuação)



Figura 10 - Biblioteca do 1.º ciclo (continuação)

- A. Portas de acesso (A sul, porta de acesso interior; A norte, porta de acesso exterior)
- B. Janelas;
- C. Espaço “Chá das Quartas”;
- D. Estantes com livros;
- E. Secretária da bibliotecária;
- F. Mesas de trabalho;
- G. Computadores;
- H. Mesa com material de desenho (lápis e borracha...).

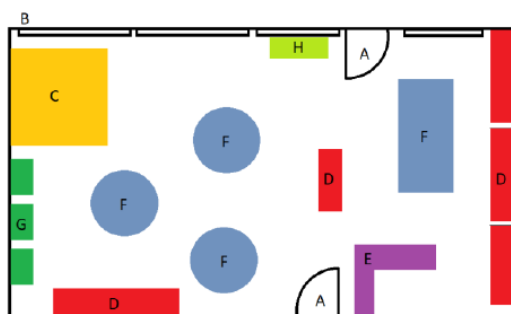


Figura 11 - Planta da biblioteca do 1.º ciclo

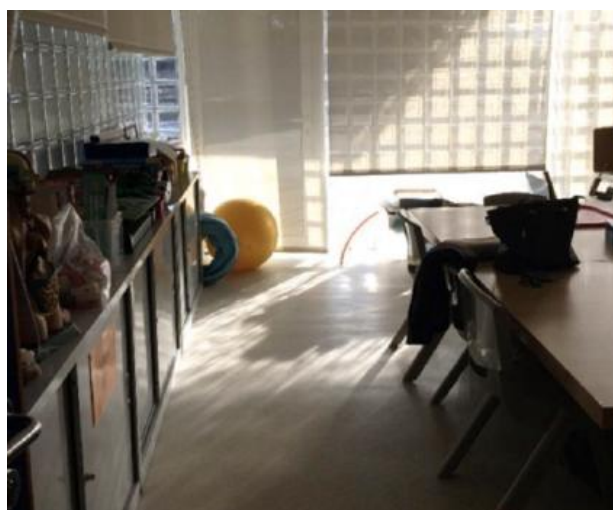


Figura 12 - Sala dos professores do 1.º ciclo

Anexo A – Instalações do Colégio Pedro Arrupe (continuação)



Figura 13 - Sala dos professores do 1.º ciclo (continuação)

- A. Porta de acesso;
- B. Janelas;
- C. Armários para arrumação e estantes;
- D. Zona de computadores;
- E. Mesas.

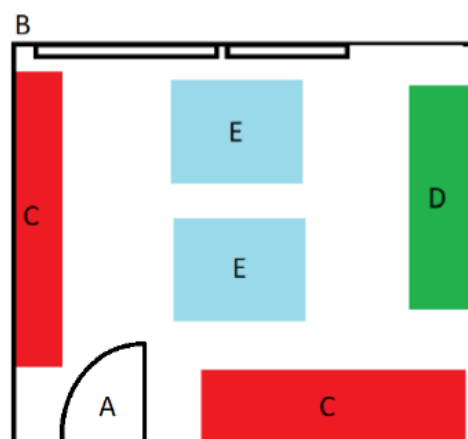


Figura 14 - Planta da sala dos professores do 1.º ciclo



Figura 15 - Recursos materiais disponíveis na sala dos professores

Anexo A – Instalações do Colégio Pedro Arrupe (continuação)



Figura 16 - Recursos materiais disponíveis na sala dos professores (continuação)



Figura 17 - Sala de aula do 1.º ano



Figura 18 - Sala de aula do 1.º ano (continuação)

Anexo A – Instalações do Colégio Pedro Arrupe (continuação)

- A. Porta de acesso;
- B. Janelas;
- C. Armários para arrumação e lavatórios;
- D. Secretária da professora;
- E. Quadro interativo;
- F. Quadro branco;
- G. Quadro de cortiça;
- H. Secretárias dos alunos em grupos de quatro.

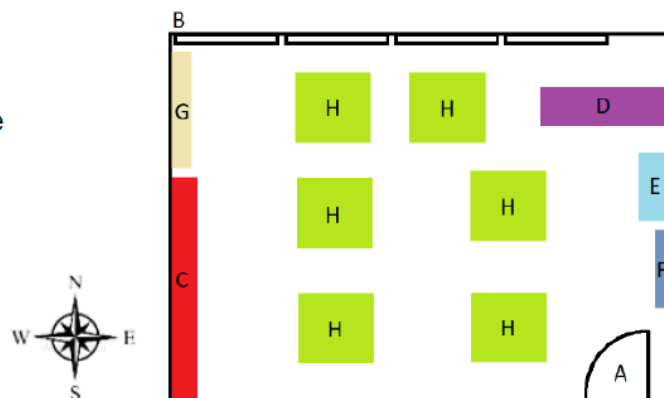


Figura 19 - Planta da sala de aula do 1.º ano

Anexo B – Avaliação Inicial - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) – Caso C.

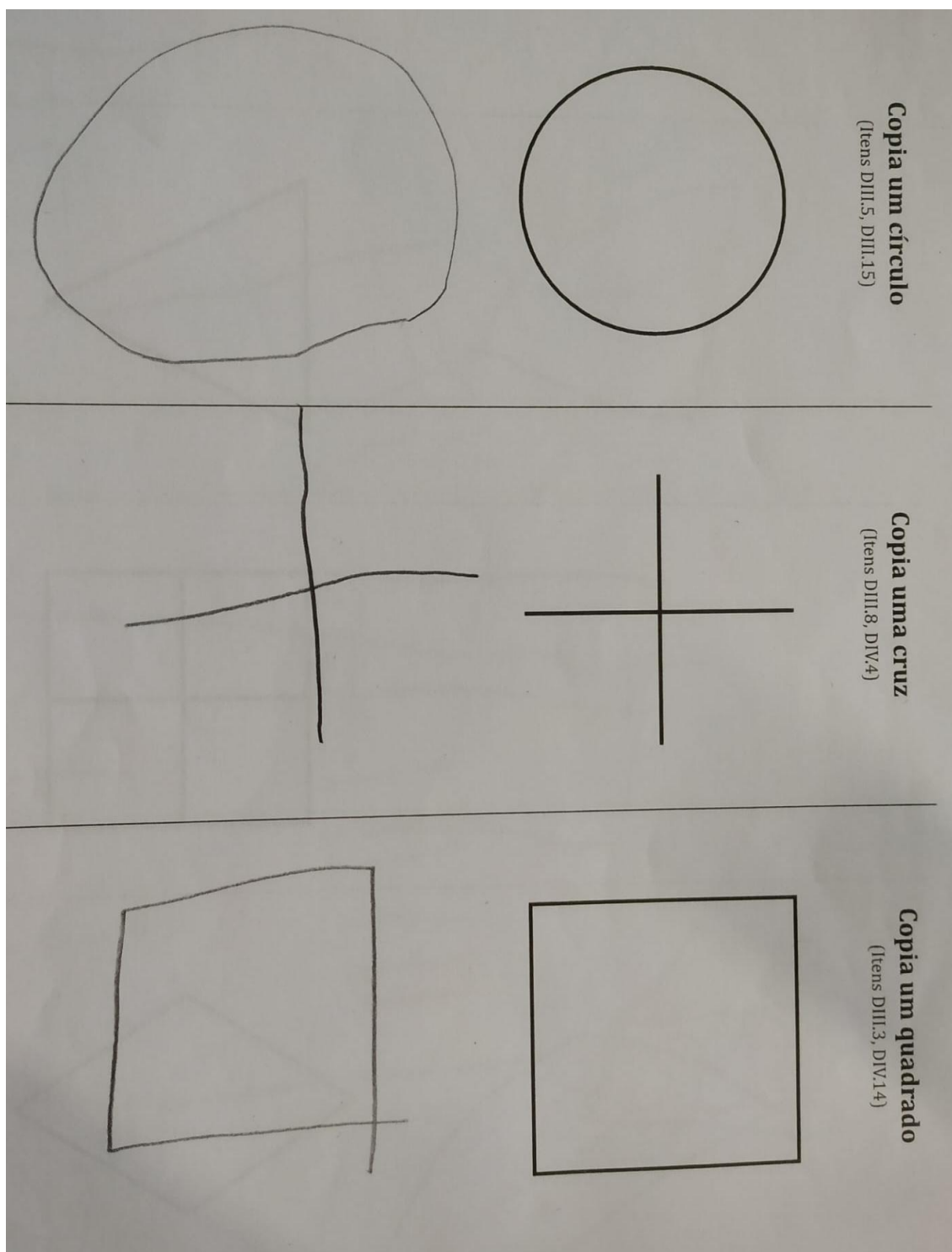


Figura 20 - Avaliação Inicial - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) - Caso C.

Anexo B – Avaliação Inicial - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) – Caso C. (continuação)

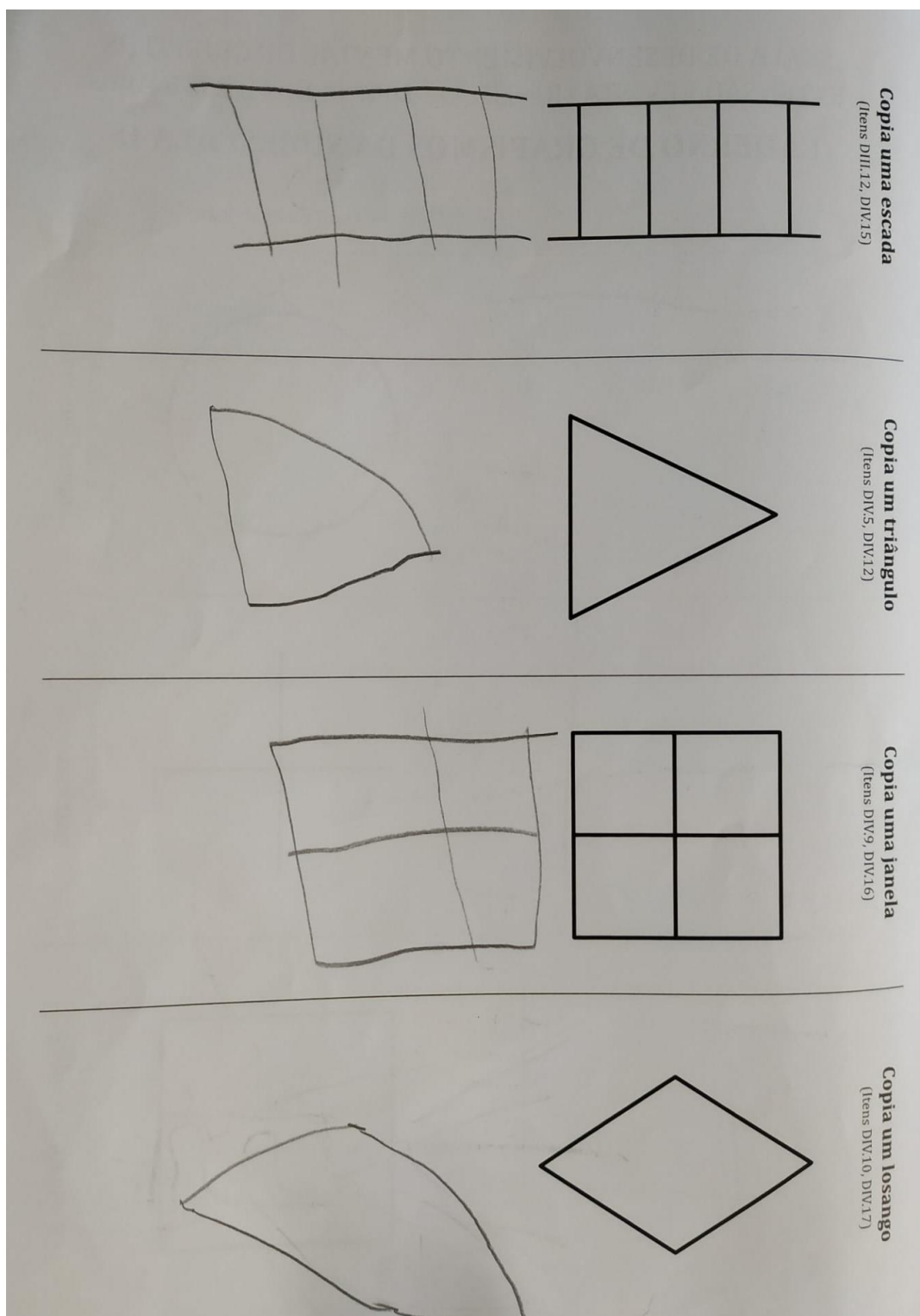


Figura 21 - Avaliação Inicial - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) - Caso C. (continuação)

Anexo B – Avaliação Inicial - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) – Caso C. (continuação)

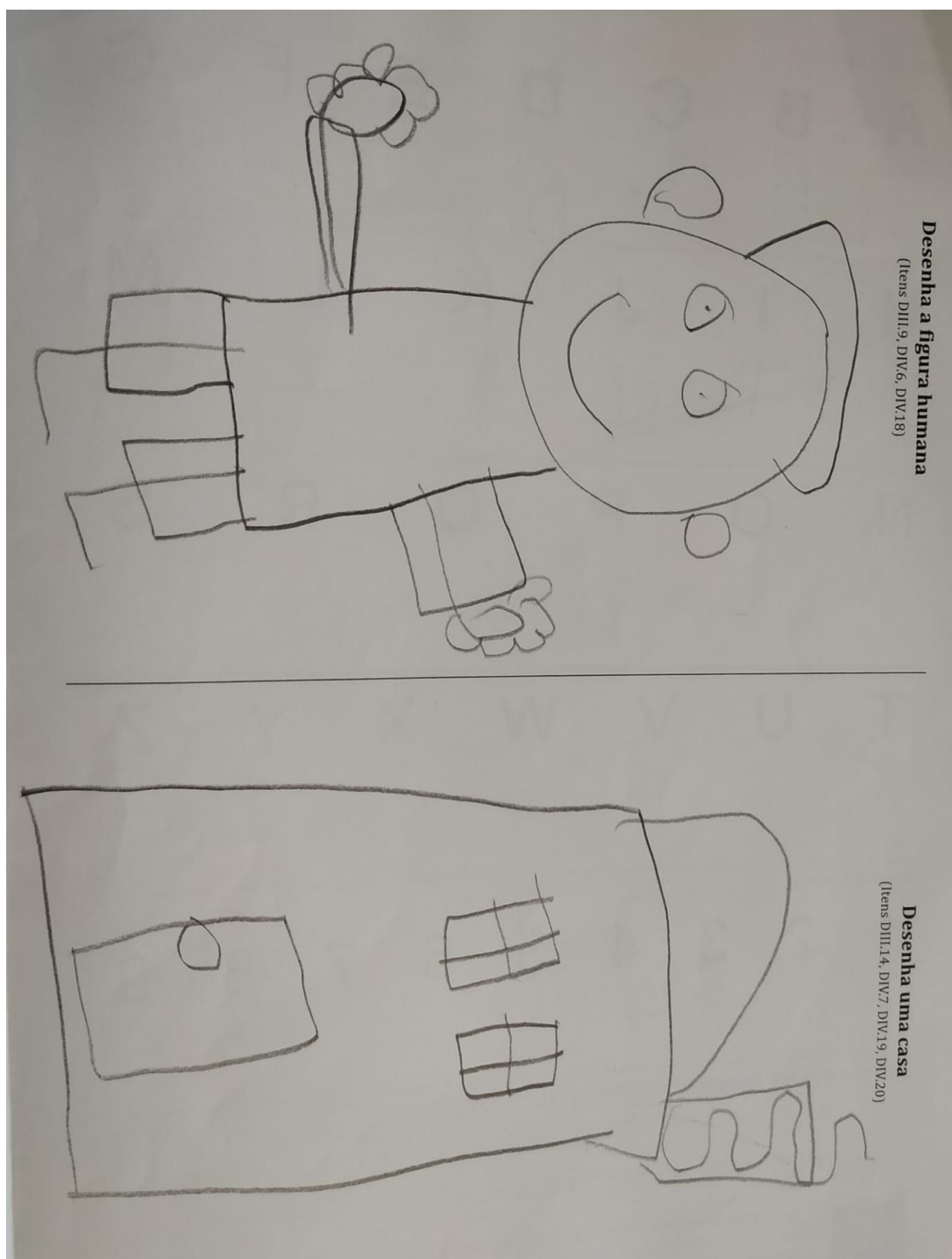


Figura 22 - Avaliação Inicial - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) - Caso C. (continuação)

Anexo B – Avaliação Inicial - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) – Caso C. (continuação)

(Itens DIV.1, DIV.8)

A	B	C	D	E	F	G
A	B	C	D	E	F	G

H	I	J	K	L	M
H	I	J	K	L	M

N	O	P	Q	R	S
N	O	P	Q	R	S

T	U	V	W	X	Y	Z
T	U	V	W	X	Y	Z

(Itens DIV.2, DIV.11)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Escreve o nome completo (Itens DIV.3, DIV.13)

COZY COIC

Figura 23 - Avaliação Inicial - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) - Caso C. (continuação)

Anexo C - Avaliação Final - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) – Caso C.

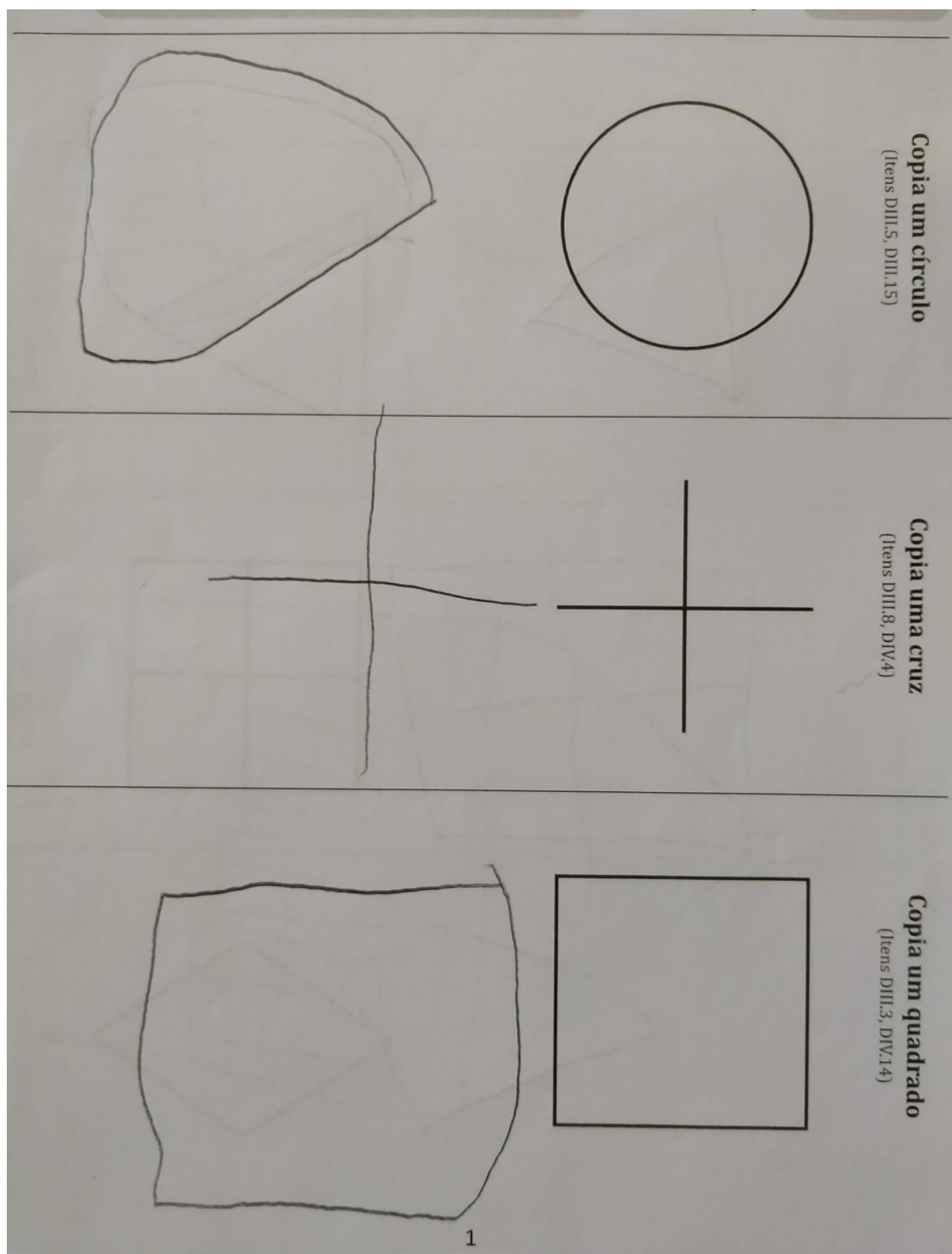


Figura 24 - Avaliação Final - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) - Caso C.

Anexo C - Avaliação Final - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) – Caso C. (continuação)

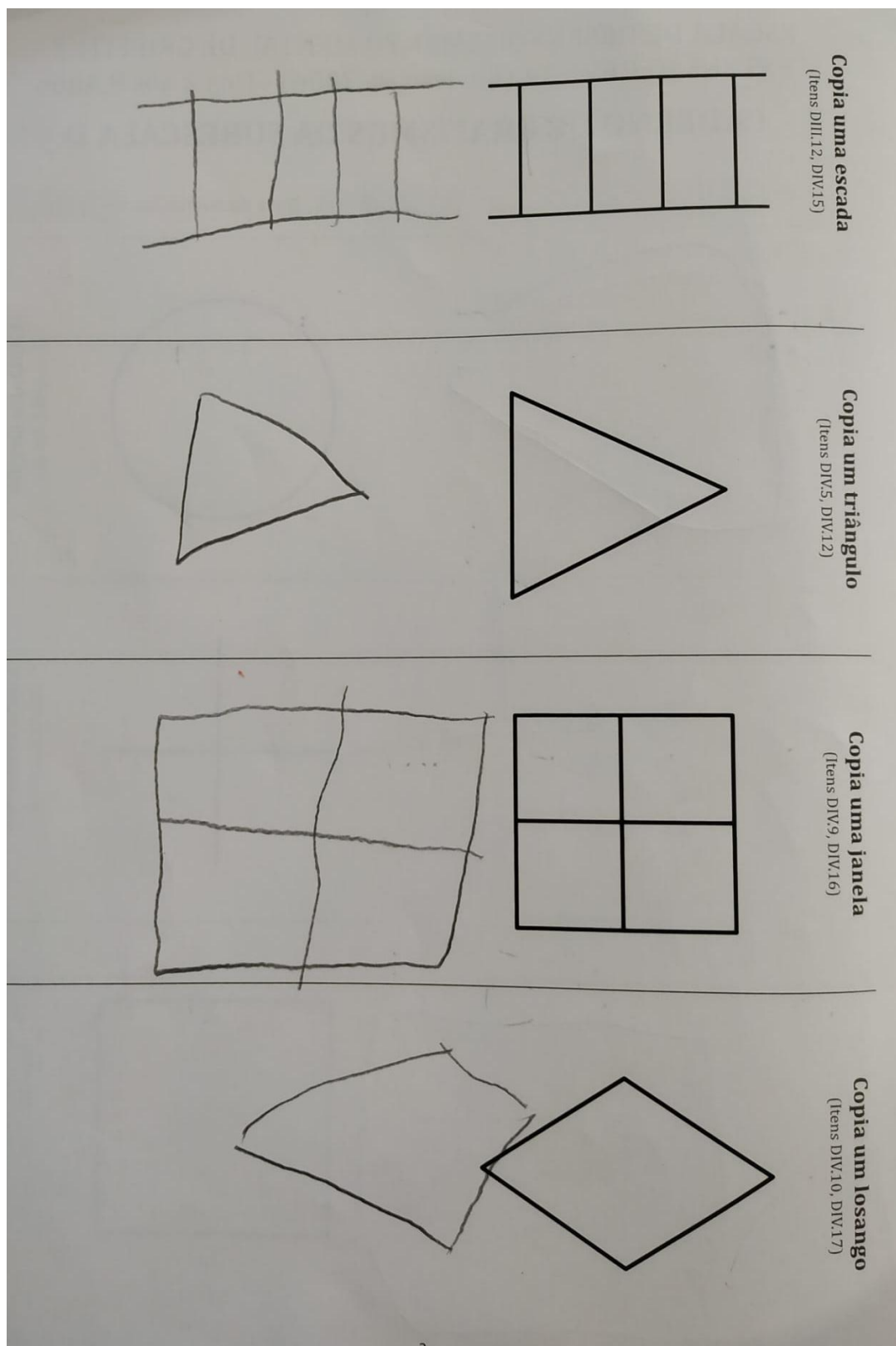


Figura 25 - Avaliação Final - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) - Caso C. (continuação)

Anexo C - Avaliação Final - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) – Caso C. (continuação)

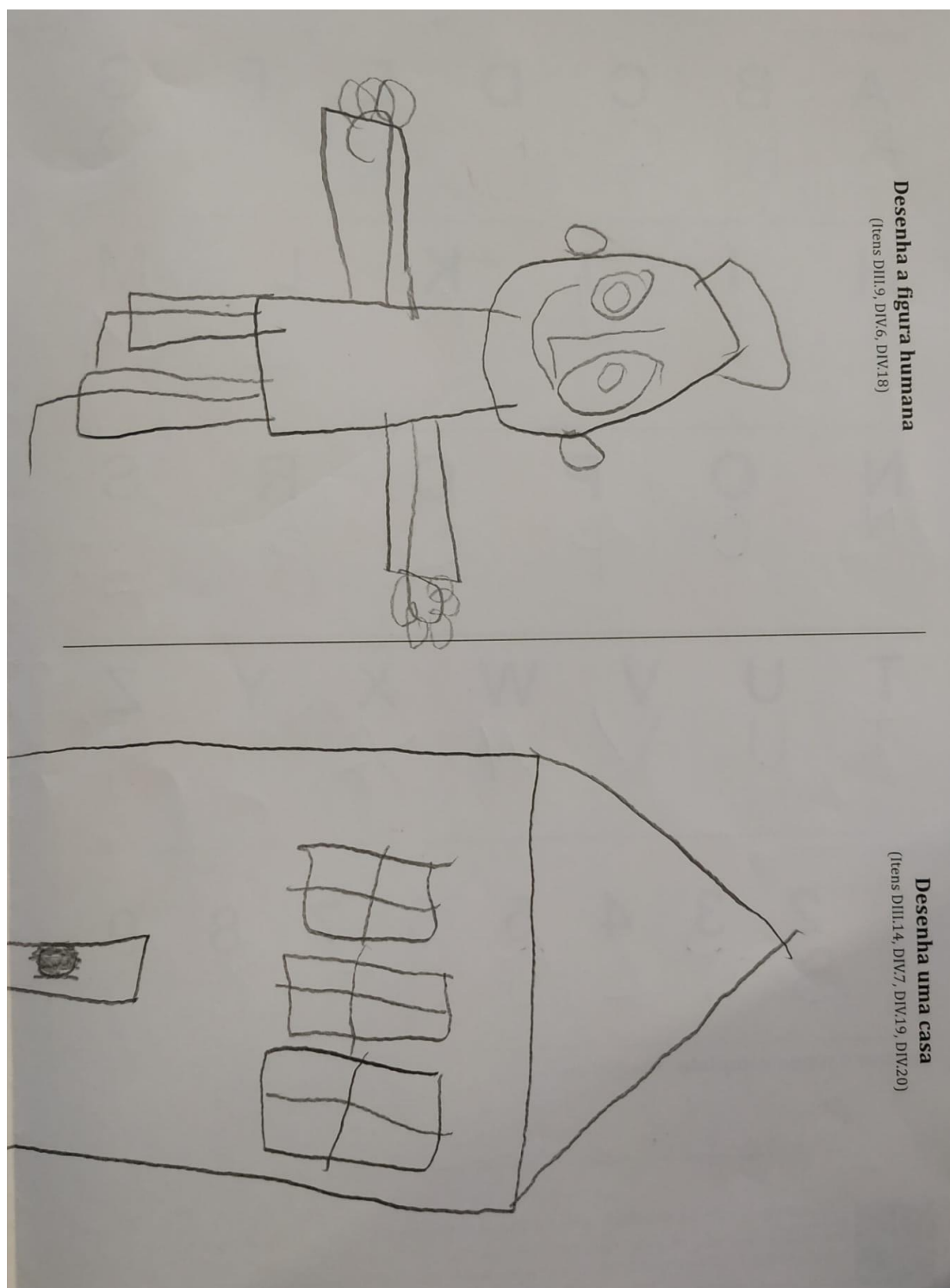


Figura 26 - Avaliação Final - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) - Caso C. (continuação)

Anexo C - Avaliação Final - Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) – Caso C. (continuação)

(Itens DIV.1, DIV.8)

A	B	C	D	E	F	G
A	B	C	D	E	F	G

H	I	J	K	L	M
H	I	J	K	L	M

N	O	P	Q	R	S
N	O	P	Q	R	S

T	U	V	W	X	Y	Z
T	U	V	W	X	Y	Z

(Itens DIV.2, DIV.11)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Escreve o nome completo (Itens DIV.3, DIV.13)

CAOTI

Figura 27 - Avaliação Final – Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Subescala D) - Caso C. (continuação)

Anexo D – Versão Original da School Social Behavior Rating Scale (Escala A)

Identifying Information

Name of student: _____

School: _____

Grade: _____ Age: Years: _____ Months: _____ Sex: Male ☐ Female ☐

Name of person completing form: _____

Date form Completed: _____

Relationship of rater to student: _____

After you have completed the *identifying information* section, please rate this student's behavior using all of the items on pages 2 and 3 of this form. Ratings should be based on your observations of this student's behavior **during the past three months**. The rating points after each item are based on the following format:

Never If the student does not exhibit a particular behavior or if you have not had an opportunity to observe a particular behavior, circle 1, which indicates *Never*.

Frequently If the Student often exhibits a particular behavior, circle 5, which indicates *Frequently*.

Sometimes Circle the numbers 2, 3, or 4 (which indicate *Sometimes*) if the student exhibits the behavior somewhere in between the two extreme rating points, based on your judgment of how frequently it occurs. The rating points after each item in the following format.

NEVER		SOMETIMES		FREQUENTLY
1	2	3	4	5

Anexo D – Versão Original da School Social Behavior Rating Scale (Escala A) (continuação)

I	Scale A	Never	Sometimes			Frequently	Scoring Key
1.	Cooperates with other students	1	2	3	4	5	
2.	Makes appropriate transitions between different activities	1	2	3	4	5	
3.	Completes school work without being reminded	1	2	3	4	5	
4.	Offers help to other students when needed	1	2	3	4	5	
5.	Participates effectively in group discussions and activities	1	2	3	4	5	
6.	Understands problems and needs of other students	1	2	3	4	5	
7.	Remains calm when problems arise	1	2	3	4	5	
8.	Listens to and carries out directions from teachers	1	2	3	4	5	
9.	Invites other students to participate in activities	1	2	3	4	5	
10.	Asks appropriately for clarification of instructions	1	2	3	4	5	
11.	Has skills or abilities that are admired by peers	1	2	3	4	5	
12.	Is accepting of other students	1	2	3	4	5	
13.	Completes school assignments or other tasks independently	1	2	3	4	5	
14.	Completes school assignments on time	1	2	3	4	5	
15.	Will give-in or compromise with peers when appropriate	1	2	3	4	5	
16.	Follows school and classroom rules	1	2	3	4	5	
17.	Behaves appropriately at school	1	2	3	4	5	
18.	Asks for help in an appropriate manner	1	2	3	4	5	
19.	Interacts with a wide variety of peers	1	2	3	4	5	
20.	Produces work of acceptable quality for his/her ability level	1	2	3	4	5	
21.	Is good at initiating or joining conversations with peers	1	2	3	4	5	
22.	Is sensitive to feelings of other students	1	2	3	4	5	
23.	Responds appropriately when corrected by teachers	1	2	3	4	5	
24.	Controls temper when angry	1	2	3	4	5	
25.	Enters appropriately into ongoing activities with peers	1	2	3	4	5	
26.	Has good leadership skills	1	2	3	4	5	
27.	Adjusts to different behavioral expectations across settings	1	2	3	4	5	
28.	Notifies and compliments accomplishments of others	1	2	3	4	5	
29.	Is assertive in an appropriate way when he/she needs to be	1	2	3	4	5	
30.	Is invited by peers to join in activities	1	2	3	4	5	
31.	Shows self-control	1	2	3	4	5	
32.	Is "looked up to" or respected by peers	1	2	3	4	5	
						Totals	

Anexo E – Versão Portuguesa da School Social Behavior Rating Scale (Escala A)

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Com alguma Frequência	Frequentemente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. Coopera com os outros alunos					
2. Transita entre diferentes actividades de forma apropriada					
3. Completa os trabalhos escolares sem necessidade de ser lembrado(a) disso					
4. Oferece ajuda aos outros alunos quando eles o necessitam					
5. Participa activamente em discussões e actividades de grupo					
6. Compreende os problemas e necessidades dos outros alunos					
7. Permanece calmo(a) quando surgem problemas					
8. Escuta e executa as instruções fornecidas pelos professores					
9. Convida outros alunos a participar nas actividades					
10. Pede clarificação sobre instruções dadas, de forma apropriada					
11. Tem capacidades e habilidades que são admiradas pelos colegas					
12. Aceita os outros alunos					
13. Completa as tarefas, escolares ou outras, de forma independente					
14. Completa as tarefas escolares dentro do tempo determinado					
15. Cede ou chega a um compromisso com os colegas quando necessário					
16. Cumpre as regras da escola e da turma					
17. Comporta-se de forma adequada na escola					
18. Pede ajuda de forma apropriada					
19. Interage com uma grande variedade de colegas					
20. Produz trabalho de qualidade aceitável para o seu nível de competência					
21. É bom a iniciar ou a juntar-se a conversas com os colegas					
22. É sensível aos sentimentos dos outros alunos					
23. Responde de forma apropriada quando é corrigido pelos professores					
24. Controla o seu temperamento quando está zangado(a)					
25. Entra apropriadamente em actividades que já estão a decorrer com os colegas					
26. Tem boas capacidades de liderança					
27. Ajusta-se a diferentes expectativas comportamentais em contextos diversos					
28. Apercebe-se e elogia os feitos dos outros					
29. É assertivo(a) de forma apropriada quando precisa de o ser					
30. É convidado pelos colegas a juntar-se às actividades					
31. Mostra auto-controlo					
32. É admirado(a) ou respeitado(a) pelos colegas					